Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 770

Numéro EDUQ : 9370895

Roy, Serge.

Projet Azimut : aide à l'apprentissage en sciences humaines sans mathématiques / Serge Roy. -- Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, c1993.

viii, 141 p. : ill. ; 28 cm.

"Une étude réalisée au Cégep de Saint-Laurent". Code: 1532-0400
Bibliogr. : p. 107-111.

ISBN 2-920977-11-3

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep de Saint-Laurent

Descripteur(s): Sciences humaines * Aide à l'apprentissage * Difficulté d'apprentissage * Encadrement des élèves * Apprentissage assuré * Rendement scolaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Azimut (Projet)

Plan d'intervention pour accroître les chances de succès des élèves en sciences humaines sans mathématiques peu motivés et aux antécédents scolaires insuffisants. Ce plan repose sur une approche intégrée de l'aide à l'apprentissage à deux volets: l'intégration des différents aspects du processus d'apprentissage et la concertation des intervenants. Le premier chapitre fait l'état de la question en spécifiant les causes des échecs et des abandons et en examinant l'aide à l'apprentissage dans le réseau collégial et en sciences humaines sans mathématiques. Le second définit la méthodologie avec son cadre conceptuel, son plan d'intervention (cadre organisationnel, encadrement didactique, encadrement méthodologique et encadrement affectif), ses choix méthodologiques et les hypothèses de la recherche. Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des données et le quatrième, à l'interprétation des résultats. Ces derniers concernent la persévérance des élèves, leur compétence, les mesures d'encadrement et la collaboration des intervenants. Les questionnaires de sondage auprès des élèves participant au projet figurent à l'annexe 3.

Type de document :

Cégep de Saint-Laurent

Projet Azimut

Aide à l'apprentissage en sciences humaines sans mathématiques

Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent

Serge Roy

Code de diffusion : 1532 - 0400

9371895

PROJET AZIMUT

Aide à l'apprentissage en sciences humaines sans mathématiques

Cégep de Saint-Laurent

Serge Roy

1532-0400

REMERCIEMENTS

Du début à la fin, cette recherche a été un travail de collaboration de plusieurs personnes qui ont su mettre en commun leurs efforts afin de la rendre réalisable. Ainsi, elle a démontré que la concertation en éducation était possible et souhaitable. Nous désirons souligner leur contribution en espérant que notre mémoire saura nous les rappeler tous.

Nous voulons témoigner notre reconnaissance la plus grande à nos fidèles collaborateurs et collaboratrices de tous les jours: Marie-Thérèse Bataïni, professeure de français; Nicole Belley, professeure de philosophie; Diane Da Sylva, psychologue; François Filiatrault, professeur de psychologie; Jacques Gélinas, professeur d'histoire; Liliane Lambert, aide pédagogique individuelle; Guy Paquette, professeur de géographie; Louise Paquin, professeure d'éducation physique et Jacques Racicot, conseiller en orientation. Nous avons partagé pendant toutes ces années un même désir de mieux faire réussir nos élèves qui nous a permis certaines fois de vivre une délicieuse complicité.

Nous ne pouvons pas passer sous silence les noms de nos collaborateurs et collaboratrices de la première heure qui n'ont pas pu poursuivre, pour diverses raisons, le travail amorcé. Nous voulons particulièrement souligner l'initiative de Peggy Pelletier, professeure de sociologie, et de Lise Ouellon, ex-aide pédagogique individuelle, à qui nous devons la création du groupe de travail. Nous remercions aussi Renée Cloutier pour sa participation aux travaux préparatoires et Josianne Valette pour l'intérêt qu'elle a manifesté.

Nous désirons souligner le soutien que nous ont apporté certains membres de la direction des services pédagogiques du collège. Nous sommes particulièrement reconnaissant à Pierre Léonard, directeur des services pédagogiques, pour l'appui qu'il nous a toujours exprimé. Nous remercions également Louise Saint-Pierre et Lise Vallée qui se sont succédées à la direction du service des programmes pour les moyens qu'elles ont mis à notre disposition. Il serait injuste de ne pas mentionner la collaboration étroite de Jean Lacroix, ex-registraire, pour la conception de l'horaire des cours et pour sa coopération dans l'administration du TRAC à tous les nouveaux inscrits en sciences humaines sans mathématiques.

La réalisation de cette recherche doit beaucoup au concours de plusieurs personnes du réseau. Nous sommes particulièrement reconnaissant à Jacques Pelletier, professeur de philosophie au cégep de Sherbrooke, pour nous avoir permis d'expérimenter la séquence d'habiletés d'écriture qu'il avait développée et pour la disponibilité qu'il nous a toujours montrée. Nos remerciements s'adressent également à Pierre Deshaies, conseiller pédagogique au cégep de Shawinigan, et à Jean-Yves Morin, professeur d'économie au même cégep, pour l'initiation à la pédagogie de la maîtrise

et pour le respect profond de l'élève qu'ils nous ont communiqué. Il est impossible de passer sous silence l'aide désintéressée de Ronald Terrill du SRAM qui a toujours accepté généreusement de nous conseiller. Nous remercions aussi Roland Roy et Simon Larose du cégep de Sainte-Foy et Diane Turgeon du cégep de Limoilou pour leur aimable accueil.

Si nous avons pu rejoindre si facilement les élèves des groupes témoins, nous le devons à la collaboration des professeurs de géographie et d'histoire qui ont accepté de nous céder un peu de temps de classe pour administrer certains tests. Nous leur en sommes très reconnaissant.

Enfin, nous désirons remercier Marie-Thérèse Bataïni, François Filiatrault et Jean-Claude Crescenty pour leur lecture attentive de ce rapport et Marthe Blackburn pour ses nombreux conseils concernant la présentation matérielle du texte.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX VII

LISTE DES FIGURES VIII

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: L'ÉTAT DE LA QUESTION 7

Les causes des échecs et des abandons 10
L'aide à l'apprentissage dans le réseau 11
La situation en sciences humaines sans mathématiques 13
L'aide à l'apprentissage en sciences humaines sans mathématiques 20

CHAPITRE 2: LA MÉTHODOLOGIE 25

Le cadre conceptuel 27
Une approche intégrée 28
Une pédagogie adaptée 30
Une capacité d'adaptation 33
Le plan d'intervention 34
Le cadre organisationnel 35
L'encadrement didactique 36
L'encadrement méthodologique 38
L'encadrement affectif 39
Les choix méthodologiques 40
La composition des groupes expérimentaux et témoins 40
Les instruments de mesure 45
Les hypothèses de la recherche 48

CHAPITRE 3: L'ANALYSE DES DONNÉES 51

Le rendement scolaire 53
Les réactions et l'adaptation aux études collégiales 63
Les habiletés d'écriture 70
L'opinion des élèves des groupes expérimentaux 74

CHAPITRE 4: L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 79

La persévérance des élèves 81
La compétence des élèves 85

Les mesures d'encadrement 90
La collaboration des intervenants 96

CONCLUSION **99**

BIBLIOGRAPHIE **105**

ANNEXE 1: LES GRILLES DE COURS **113**

ANNEXE 2: L'INTERPRÉTATION DES FACTEURS DU TRAC **117**

ANNEXE 3: SONDAGE AUPRÈS DES ÉLÈVES **121**

ANNEXE 4: UNE SÉQUENCE D'HABILETÉ D'ÉCRITURE **131**

ANNEXE 5: LES TESTS D'ÉCRITURE **135**

ANNEXE 6: LA GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TEXTUELLES . **139**

LISTE DES TABLEAUX

1.1 Pourcentage de diplômés. 1981-84 16

1.2 Taux de réussite en 1re session 17

2.1 Nombre d'élèves par groupe 42

2.2 Répartition des élèves selon la MPS. Cohorte 89 43

2.3 Répartition des élèves selon la MPS. Cohorte 90 43

2.4 Répartition des élèves selon le sexe. Cohorte 89 44

2.5 Répartition des élèves selon le sexe. Cohorte 90 44

2.6 Indicateurs complémentaires de performance 46

3.1 Résultats scolaires 54

3.2 Comparaison des taux moyens de réussite 55

3.3 Comparaison des moyennes générales 56

3.4 Comparaison des taux moyens de réussite. Cohorte 90 57

3.5 Résultats scolaires. Cohorte 90 59

3.6 Résultats scolaires après quatre sessions. Cohorte 89 62

3.7 Répartition des élèves selon le taux de réussite après quatre sessions. Cohorte 89 63

3.8 Comparaison des résultats au TRAC des groupes expérimental et témoin. Cohorte 90 66

3.9 Répartition des élèves selon le nombre de fautes 71

3.10 Évaluation de la compétence textuelle des élèves du groupe expérimental 74

LISTE DES FIGURES

1.1 Nombre moyen de nouveaux inscrits par collège. Secteur préuniversitaire 14

1.2 Répartition des nouveaux inscrits par programme. Secteur préuniversitaire 15

1.3 Répartition des nouveaux inscrits selon la MGS. Secteur préuniversitaire. Cohorte 90 16

2.1 Facteurs liés à la réussite scolaire 29

2.2 Modèle de Bloom 30

3.1 Évolution du taux de persévérance. Cohorte 89 60

3.2 Évolution du rendement scolaire. Groupe expérimental (cohorte 89) 61

3.3 Résultats moyens obtenus au TRAC. Cohorte 89 64

3.4 Résultats moyens obtenus au TRAC. Cohorte 90 65

3.5 Changement dans les compétences mesurées par le TRAC après deux sessions au cégep. Cohorte 89 67

3.6 Changement dans les compétences mesurées par le TRAC après deux sessions au cégep. Cohorte 90 68

3.7 Évolution de la moyenne des fautes aux tests d'écriture 72

3.8 Évaluation de certaines mesures d'encadrement. Élèves des groupes expérimentaux 75

INTRODUCTION

Au printemps 88, un groupe de professeurs de sciences humaines, l'aide pédagogique individuel et l'adjoint aux programmes se réunissent pour la première fois afin de discuter de la situation des échecs et des abandons dans le programme des sciences humaines sans mathématiques. Depuis un certain nombre d'années déjà, les professeurs de sciences humaines, chacun à leur manière, cherchaient à adapter leur enseignement aux nouvelles conditions imposées par la présence croissante dans les classes d'élèves peu motivés et aux antécédents scolaires insuffisants. Il était devenu évident qu'une telle démarche où chacun réfléchissait seul aux solutions à envisager avait peu d'impact sur le rendement scolaire des élèves inscrits dans ce programme.

Dès cette première réunion, deux solutions opposées sont envisagées. La première remettait en question la politique d'admission du collège: il fallait relever les critères d'admissibilité et admettre seulement les élèves qui avaient le plus de chances de réussir. La seconde, fidèle au principe de la démocratisation de l'enseignement, proposait plutôt de créer un programme d'encadrement pour les élèves les plus faibles qui devrait accroître leurs chances de succès. Comme certains participants étaient sceptiques quant à l'efficacité d'un tel programme, il a été convenu de l'expérimenter.

L'année suivante, des démarches auprès des départements de français et de philosophie, d'un professeur d'éducation physique et du service d'orientation et de consultation ont permis de compléter l'équipe de travail. L'enthousiasme régnant, nous nous sommes intéressés aux diverses expériences en cours dans le réseau, nous avons épluché la documentation relative à l'aide à l'apprentissage, nous avons participé à des colloques et des séminaires, nous avons organisé des rencontres avec certains collègues du réseau, nous avons mis sur pied des sessions de formation, etc. Toute cette activité est à l'origine du plan d'action que nous avons expérimenté à l'automne 89.

Ce plan d'intervention repose avant tout sur une approche intégrée de

l'aide à l'apprentissage à deux volets: l'intégration des différents aspects du processus d'apprentissage et la concertation des intervenants. D'une part, il comprend donc un cadre organisationnel susceptible de faciliter l'apprentissage, un encadrement didactique inspiré de la pédagogie de la maîtrise, un encadrement méthodologique axé sur les habiletés d'écriture et de lecture et un encadrement affectif dirigé vers le dépistage des problèmes socio-affectifs et l'encouragement soutenu à poursuivre l'effort. D'autre part, il devient applicable seulement dans un contexte de concertation où l'uniformisation des exigences, la poursuite d'objectifs communs, le développement d'activités multidisciplinaires et les transferts d'habiletés transdisciplinaires sont réalisables.

Ce que nous soumettons à l'expérience, ce n'est pas un modèle à imiter ou une quelconque formule magique, mais une démarche fondée sur la recherche de solutions afin d'améliorer le rendement scolaire des élèves considérés les plus faibles. Ainsi, nous n'évaluons pas la pertinence du plan d'intervention en soi, mais l'efficacité des mesures qui le composent. Quelles pratiques pédagogiques devons-nous changer pour atteindre l'objectif que nous nous sommes fixés? Cette question justifie en elle-même notre intervention.

Le premier chapitre fait l'état de la question. D'abord, il établit l'importance des échecs et des abandons, il énumère les principales causes qui en sont responsables et il fait un bilan de l'aide à l'apprentissage dans le réseau. Ensuite, il expose la situation en sciences humaines sans mathématiques et termine par un survol de l'aide à l'apprentissage dans ce programme.

Le deuxième chapitre définit la méthodologie suivie. Il présente d'abord le cadre conceptuel qui a servi au développement du plan d'intervention qu'il décrit dans la partie suivante. Ensuite, il précise les choix méthodologiques concernant la composition des groupes et les instruments de mesure. Enfin, il expose les hypothèses de la recherche.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des données. Il présente les principaux résultats sur le rendement scolaire, les réactions et l'adaptation aux études collégiales, les habiletés d'écriture et l'opinion des élèves des groupes expérimentaux. Il souligne les différences statistiquement significatives et relève les questions les plus révélatrices.

Le dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats. À la lumière de l'analyse des données, il évalue l'efficacité du programme d'encadrement et des différents moyens d'intervention. L'évaluation concerne particulièrement quatre aspects de l'intervention: la persévérance des élèves, leur compétence, les mesures d'encadrement et la concertation des intervenants.

Tout au long de cette recherche, nous avons eu le souci de la rigueur; malgré tout, nous sommes conscients des limites qu'elle comporte. Dans la conclusion, nous nous efforçons de les souligner et de montrer dans quel cadre de recherche devrait s'inscrire l'aide à l'apprentissage à l'avenir.

Chapitre 1

L'ÉTAT DE LA QUESTION

Au cours de la dernière décennie, de plus en plus d'intervenants dans le réseau collégial ont manifesté un intérêt grandissant pour les échecs et les abandons. Recherches, colloques, journées d'étude et articles divers se sont multipliés et ont alimenté le débat sur cette question. Parmi ces manifestations, mentionnons le rapport du Conseil des collèges (1988), *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*; l'étude d'Hélène Lavoie (1987) pour le compte de la DGEC, *Les échecs et les abandons au collégial*; la recherche de Ronald Terrill (1988) du SRAM, *L'abandon au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*; le colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage qui s'est tenu au cégep de Sherbrooke au mois de mars 1989 et les journées d'étude organisées par le Conseil des collèges en 1989. Cet intérêt marqué pour cette question traduit cependant des préoccupations fort diverses.

Pour certains, le problème des échecs et des abandons a pris de l'ampleur au fil des ans. Selon Ronald Terrill (1988), le pourcentage de décrocheurs[1] est demeuré stable, entre 37% et 39%, au cours de la période 1976-1981, par la suite il augmente régulièrement. Pour la cohorte de 1986 du SRAM, il estime que le taux de décrocheurs pourrait atteindre 45%[2]. Cette estimation semble assez réaliste puisque 25% des étudiants de cette cohorte n'ont pas réussi la moitié et plus de leurs cours à la première session, contre 18% pour la cohorte de 1980[3]. Comme il existe une corrélation très forte entre le taux de réussite à la première session et le taux de diplomation, l'auteur prévoit que le taux de diplomation de la cohorte de 1986 sera donc plus faible. Dans une étude plus récente, Ronald Terrill (1989) estime que l'on devrait revenir à une situation plus «normale» à partir de 1987[4]. Cependant, les résultats plus encourageants des cohortes récentes ne doivent pas masquer le fait qu'à

---

1 Les décrocheurs sont les étudiants inscrits au cégep qui n'ont pas obtenu un diplôme d'études collégiales.

2 Terrill (1988), p.15.

3 Terrill (1988), p.15.

4 Terrill (1989), p.14.

moyennes générales égales au secondaire, les nouveaux cégépiens éprouvent de plus en plus de difficultés en première session[5].

Pour d'autres, même si le taux de diplomation était demeuré au niveau des bonnes années de la décennie quatre-vingt, il ne devrait pas être aujourd'hui considéré comme un seuil socialement acceptable. Pour assurer au Québec sa place parmi les nations industrialisées et pour permettre aux Québécois de faire face, comme travailleurs et comme citoyens, aux exigences de la société de demain où le traitement de l'information jouera un rôle de premier plan, il est impérieux d'accroître la scolarisation des Québécois. Dans cette perspective, le président du Conseil des collèges propose de fixer comme objectif un taux de diplomation au collégial de 80%[6].

Ainsi, quel que soit le point de départ de la réflexion sur les échecs et les abandons, tout converge vers l'urgence d'agir. Cependant, tout plan d'intervention se doit d'abord d'identifier les facteurs qui sont à l'origine de ce décrochage.

Les causes des échecs et des abandons

Les causes des échecs et des abandons sont aujourd'hui bien identifiées. Toutes les études, autant américaines que québécoises, citent le plus souvent les facteurs suivants: le manque de préparation scolaire, les comportements scolaires déficients, la faible motivation, les problèmes d'orientation, les caractéristiques du milieu collégial, l'environnement social et institutionnel et le temps consacré à un emploi rémunéré[7].

---

[5] Terrill (1989), p.16.

[6] Fédération des cégeps (1989), p.8-9.

[7] Upcraft et Gardner (1989), Maxwell (1980), Conseil des collèges (1988), Lavoie (1987), Falardeau, Roy et Larose (1988), Vigneault et Saint-Louis (1987), Fréchette (1987).

Non seulement ces causes sont-elles nombreuses, mais elles entretiennent aussi entre elles un réseau complexe d'interdépendances qu'il est souvent difficile de déchiffrer[8]. En mathématiques par exemple, Yves Blouin (1987) a démontré que les résultats médiocres des «mathophobes» découlent d'abord d'une mauvaise stratégie d'étude et d'un effort insuffisant. Cependant, ces lacunes sont elles-mêmes la conséquence d'attitudes et de convictions que les élèves développent à la suite des nombreux échecs accumulés dans cette matière.

Il est aussi intéressant de constater à quel point l'importance des échecs et des abandons varie considérablement d'un programme à l'autre. Pour la cohorte de 1980 du SRAM, le taux de décrocheurs se situe entre 19,4% en sciences de la santé et 55,1% en techniques de bureau[9]. Un tel écart montre bien que la réalité des échecs et des abandons est vécue différemment d'un programme à l'autre.

Ainsi, toute intervention qui se veut efficace se doit de considérer que les difficultés d'apprentissage sont multidimensionnelles et interagissantes. De plus, dans certains cas, on pourra ne développer des mesures d'intervention adéquates que si l'on tient compte aussi des particularités propres à certains programmes.

L'aide à l'apprentissage dans le réseau

Les modes d'intervention retenus par les collèges du réseau jusqu'à ce jour sont multiples: cours d'appoint, guides méthodologiques, ateliers sur le stress, tutorat, groupes fixes, programmes d'accueil ou d'intégration, centres d'apprentissage, etc. Ces mesures forment deux grandes familles: la première regroupe tous les moyens intervenant sur une seule composante de l'aide à l'apprentissage et la seconde réunit les plans

---

[8] Upcraft et Gardner (1989), Roueche et Snow (1977), Maxwell (1988), Falardeau, Roy et Larose (1988), Blouin (1989) et Proulx (1989).

[9] Conseil des collèges (1988), p.76.

d'action comprenant plusieurs mesures d'intégration[10].

Parmi les mesures s'appuyant sur une seule composante, on retrouve plus particulièrement: les guides méthodologiques, les ateliers thématiques, les cours d'appoint, les centres d'apprentissage et le tutorat par les pairs. Souvent, les collèges adoptent plusieurs de ces moyens, mais ils n'assurent pas leur coordination et la concertation nécessaire des intervenants. Si la plupart d'entre elles présentent des avantages indéniables, en général ces stratégies sont trop isolées et elles dépendent trop souvent de l'engagement de quelques individus seulement. De plus, il faut souligner que l'on évalue peu ces moyens d'intervention: les administrateurs se contentent de les mettre sur pied sans en assurer le suivi.

L'autre famille regroupe essentiellement les programmes d'intégration ou d'accueil et l'approche intégrée. Peu de choses les distinguent, si ce n'est que l'approche intégrée s'adresse à des étudiants inscrits à un même programme. Ces deux approches incorporent diverses composantes de l'aide à l'apprentissage. Dans les deux cas, il s'agit de développer une stratégie englobante qui porte à la fois sur les dimensions cognitives et affectives du processus d'apprentissage[11].

Notre projet s'inscrit dans cette dernière approche, plus particulièrement celle de l'approche intégrée. Mais avant de discuter les diverses solutions envisagées, il nous paraît nécessaire de mieux cerner le caractère particulier du programme que nous avons choisi.

---

[10] Une évaluation de ces mesures a été faites par la Fédération des cégeps (1989). Les lignes qui suivent s'inspirent de ce document.

[11] Parmi les programmes d'accueil ou d'intégration, on compte ceux des cégeps de Rimouski, de Sainte-Foy et d'André-Laurendeau. Comme approche intégrée, il faut mentionner celle du cégep de Saint-Jérôme en informatique et celle de l'équipe de Pédagogie concertée au cégep de Sherbrooke en sciences humaines sans mathématiques.

La situation en sciences humaines sans mathématiques

En 1986, la revue *Recherches sociographiques* souligne de façon particulière les vingt ans des cégeps en publiant un numéro spécial qui leur était entièrement consacré. L'un des articles porte sur le rendement scolaire des étudiants inscrits en sciences humaines[12]. L'étude montre que les étudiants de sciences humaines sans mathématiques réussissent moins bien que ceux de sciences et des autres programmes de sciences humaines. L'auteure conclut alors que «la présence d'étudiants très faibles prend des proportions alarmantes au sein du groupe "sans mathématiques" [...][13] ». La situation est-elle aussi critique que le laisse entendre cet article?

Durant les années 80, le nombre des nouveaux inscrits dans les cégeps baisse de 3,4%. Cependant, cette évolution est très différente pour les deux secteurs de formation. Entre 1980 et 1989, le nombre des nouveaux inscrits au secteur professionnel diminue de 26,4%, alors que celui de la formation préuniversitaire augmente de 11,2%[14].

Au secteur préuniversitaire, l'évolution du nombre des nouveaux inscrits d'un programme à l'autre est cependant très inégale comme le démontre la figure 1.1. En effet, tandis que le nombre de nouvelles inscriptions augmente de 2,6% entre 1981 et 1990 et que la plupart des programmes enregistrent une baisse, celui des sciences humaines sans mathématiques fait un bon prodigieux de 60%[15].

---

12 Lacour-Brossard (1986).

13 Lacour-Brossard (1987), p. 458-459.

14 Levesque (1991), p. 23-24.

15 Toutes les figures et les tableaux de cette partie ont été créés à l'aide du *Profil scolaire des étudiants par programme*, publié par le SRAM.

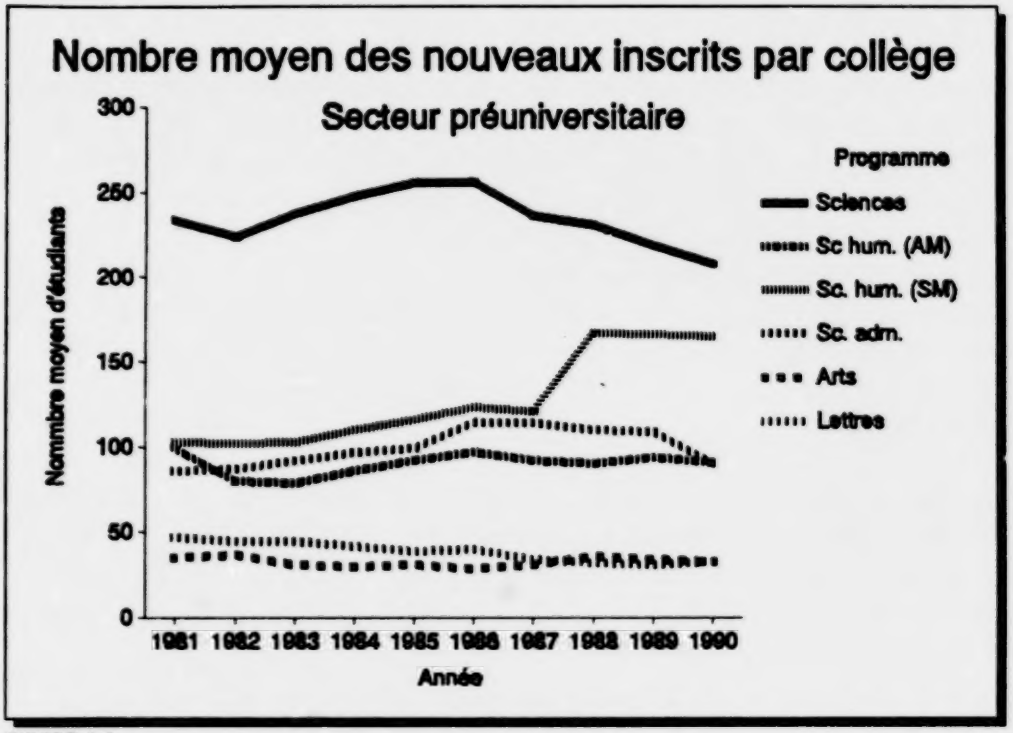

FIGURE 1.1

La figure 1.2 montre à quel point la part relative de chaque programme s'est modifiée, celle des sciences humaines sans mathématiques augmentant de 10% durant cette période. De toute évidence, ce programme attire de plus en plus de jeunes.

De tous les programmes de la formation préuniversitaire, celui de sciences humaines sans mathématiques admet la plus grande proportion d'étudiants faibles. La figure 1.3 montre que 30% des nouveaux inscrits à l'automne 1990 dans ce programme obtiennent une moyenne générale au secondaire inférieure à 70%. Ce pourcentage atteint respectivement 4% en sciences, 15% en sciences administratives, 27% en sciences

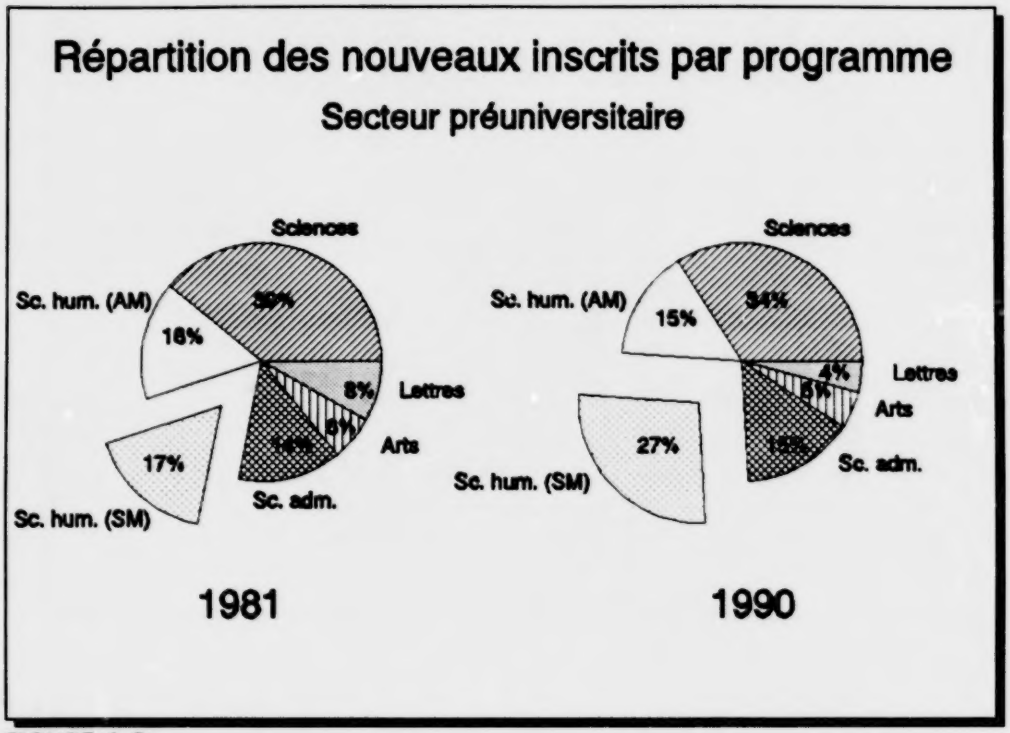

FIGURE 1.2

humaines avec mathématiques, 43% en arts et 40% en lettres. D'ailleurs, 52% des nouveaux inscrits au secteur préuniversitaire, dont la moyenne générale au secondaire est inférieure à 70%, choisissent le programme de sciences humaines sans mathématiques.

La présence d'une forte proportion d'étudiants faibles dans ce programme affecte nécessairement les indicateurs de performance. Comme l'indique le tableau 1.1, les étudiants en sciences humaines sans mathématiques éprouvent de plus en plus de difficultés à obtenir leur diplôme d'études collégiales. L'écart se creuse singulièrement à partir de 1982.

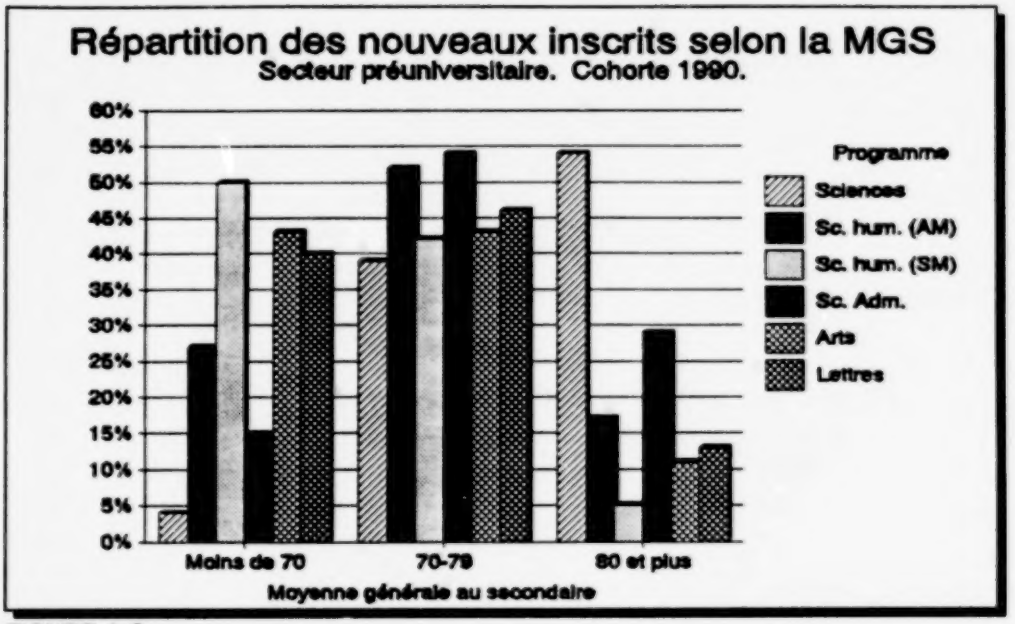

FIGURE 1.3

Pourcentage de diplômés. 1981-84.

Années	Après x sessions	Secteur préuniversitaire	Sc. hum. sans math.	Écart
1981	17	71	58	-13
1982	15	69	53	-16
1983	13	66	47	-19
1984	11	64	44	-20

TABLEAU 1.1

Est-ce là le reflet d'une tendance à long terme? Pour le vérifier, il faut étudier l'évolution du taux de réussite en première session. Comme l'indique le tableau 1.2, si l'on compare la performance des étudiants de ce programme à celle des étudiants de tout le secteur général, on observe que l'écart s'accroît en 1983 et qu'il persiste toujours aujourd'hui, malgré un léger rattrapage à partir de 1987.

Taux de réussite en 1re session

Années	Secteur général	Sc. hum. sans math.	Écart
1981	78	71	-7
1982	79	71	-8
1983	76	66	-10
1984	75	64	-11
1985	73	62	-11
1986	71	58	-13
1987	76	64	-12
1988	75	63	-12
1989	76	65	-11
1990	76	65	-11

TABLEAU 1.2

Le redressement que l'on constate à partir de 1987 n'a pas la même vigueur dans le programme de sciences humaines sans mathématiques

que dans les autres. Si dans la plupart des programmes le taux de réussite en première session rejoint le niveau atteint au début de la décennie, tel n'est pas le cas dans ce dernier programme puisqu'il existe toujours un écart de -6% entre le taux de 1981 et celui de 1990.

De plus, le portrait n'est pas le même d'un collège à l'autre. En 1988, la proportion des nouveaux inscrits dans ce programme oscillait entre 8% et 32% pour les vingt-quatre cégeps affiliés au SRAM[16]. Au cégep de Saint-Laurent, par exemple, elle atteignait alors un peu moins de 20%. En 1990, 31% des élèves qui se sont inscrits au secteur général dans ce cégep ont choisi le programme de sciences humaines sans mathématiques; 65% d'entre eux avaient réussi leurs études secondaires avec une moyenne générale inférieure à 70%. Si l'on se réfère à la figure 1.3, cela représente 15% de plus que la moyenne des vingt-quatre collèges de la région de Montréal.

Comment expliquer cette forte progression? Selon nous, l'augmentation du taux de fréquentation des institutions scolaires chez les jeunes de 17 et 18 ans durant les deux dernières décennies est en grande partie responsable de cette évolution. En 1967, 6,6% et 11,9% des jeunes âgés respectivement de 17 et 18 ans fréquentaient les institutions scolaires. En 1987, ces mêmes pourcentages s'élevaient à 42% pour les jeunes de 17 ans et à 44,3% pour ceux de 18 ans[17].

Les cégeps attirent aujourd'hui des jeunes gens qui dans les décennies précédentes se seraient plutôt dirigés vers le marché du travail ou vers le secteur professionnel. La crise économique au début des années quatre-vingt et la crise de l'emploi qui en a découlé ont remis en question ce choix. De plus, la dévalorisation du secteur professionnel au secondaire et les exigences élevées de plusieurs programmes de ce secteur au

---

[16] Cette information nous a été fournie par Ronald Farrill du SRAM.

[17] Conseil des collèges (1988), p.11.

collégial, notamment en mathématiques, ont orienté de plus en plus les étudiants vers le secteur général.

Dans ce contexte, le programme de sciences humaines sans mathématiques est devenu pour plusieurs d'entre eux la seule façon de poursuivre leur scolarisation et d'accéder aux études supérieures. D'ailleurs, les études collégiales sont souvent perçues comme un simple prolongement de la scolarité obligatoire puisque le diplôme d'études secondaires n'a plus tellement de valeur aux yeux des employeurs.

Dès lors, les cégeps ont accueilli des élèves mal préparés et quelquefois peu motivés. Souvent «mathophobes», ils choisissent forcément le seul programme qui peut encore leur permettre de réaliser leurs ambitions. Ambitions mal définies, car ils aspirent dans une très grande majorité à devenir avocats, la seule profession prestigieuse à leurs yeux qui leur soit encore accessible. Cet idéal s'évanouit au fur et à mesure qu'ils se frottent aux exigences du collégial, d'autant plus qu'ils ne sont pas toujours prêts à consentir l'effort que cela exige d'eux.

Cet effort est souvent neutralisé par leurs expériences passées dans le domaine de la réussite scolaire. Ayant connu des échecs répétés, ils développent des attitudes et des comportements qui ne leur permettent pas de poursuivre avec succès des études collégiales. Soit qu'ils décrochent et abandonnent souvent dès les premières semaines de cours, soit qu'ils persistent et échouent alors un grand nombre de cours. Environ 40% d'entre eux réussiront à obtenir leur diplôme d'études collégiales après cinq, six et même huit sessions.

Pour répondre à la question du début, la situation est sinon alarmante tout au moins préoccupante. Des problèmes aigus d'orientation, une motivation chancelante et des antécédents scolaires insuffisants caractérisent la majorité des élèves inscrits en sciences humaines sans mathématiques. Comment agir? Quel encadrement leur fournir? Ces questions sont demeurées présentes tout au long de cette recherche.

Avant de préciser les modalités de celle-ci, il nous semble nécessaire de jeter un regard aux formes d'aide à l'apprentissage qui ont été mises sur pied dans le cadre spécifique de ce programme.

L'aide à l'apprentissage en sciences humaines sans mathématiques

Peu d'interventions ont porté spécifiquement sur les difficultés des élèves de ce programme. Signalons l'expérience bien connue réalisée au cégep de Shawinigan, celle du cégep Édouard-Montpetit et le travail soutenu de l'équipe de Pédagogie concertée du cégep de Sherbrooke.

À l'automne 1986, quatre professeurs du Cégep Édouard-Montpetit, en collaboration avec l'aide pédagogique individuel, ont expérimenté un programme d'encadrement pédagogique incluant des groupes homogènes et stables, la concertation des intervenants et certaines mesures pédagogiques particulières[18]. Cette intervention s'adressait aux élèves dont la cote de classement au moment de l'admission était la plus faible. Ainsi, soixante-dix-sept d'entre eux ont été choisis et ont pu profiter d'une attention particulière dans le cadre de trois cours: histoire, géographie et éducation physique.L'analyse des résultats démontre une amélioration sensible du rendement dans les deux cours de sciences humaines, plus en géographie qu'en histoire. Par contre, les étudiants des groupes expérimentaux ont réussi seulement 38,7% des cours auxquels ils étaient inscrits.

Ce ne sont pas tellement ces résultats qui nous intéressent, mais plutôt certaines conclusions auxquelles les chercheurs sont arrivés. Concernant l'homogénéité des groupes, ils considèrent que cela a été une erreur de regrouper les étudiants faibles. Selon eux, «cette mesure [...] créa un effet d'entraînement à la baisse plutôt qu'une stimulation pour les

---

[18] Pour plus de détails concernant cette expérimentation, consultez le document suivant: Lacour-Brossard (1987).

étudiants[19]». Dans le cas des difficultés d'apprentissage proprement dites, les chercheurs manifestent un certain découragement devant l'ampleur des problèmes rencontrés et devant leur diversité surtout: «habitudes de travail, motivation, formation méthodologique, maîtrise du français, capacité de lire intelligemment les documents soumis, habileté à rédiger un texte excédant quelques lignes, etc[20].». Enfin, ils terminent par une mise en garde: «il faut cependant se garder d'entretenir l'illusion que seuls, sans ressources additionnelles et dans le cadre limité de deux cours, nous ayons pu obtenir des résultats spectaculaires[21]».

Au cégep de Shawinigan, une équipe de cinq professeurs a expérimenté pendant deux ans, de 1987 à 1989, un programme d'encadrement en s'inspirant de l'approche du «Mastery Learning» ou, selon la traduction d'usage, de la «pédagogie de la maîtrise». L'essentiel de cette approche repose sur les composantes suivantes: des objectifs d'apprentissage clairs, des unités de contenu morcelées, des évaluations formatives, des contrôles critériés, de l'enseignement correctif et l'aide entre les pairs. À cet encadrement didactique s'est ajouté un encadrement méthodologique concernant la prise de notes, la lecture active, la mémorisation, l'organisation du temps, le résumé et la schématisation. Enfin, l'équipe a voulu tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage en favorisant le développement de relations interpersonnelles harmonieuses entre les étudiants et entre les professeurs et les élèves[22].

Contrairement à l'expérimentation précédente, cette intervention s'adressait à tous les élèves inscrits dans ce programme. 29 étudiants y ont participé la première année et 71 l'année suivante.Les résultats sont

---

19 Lacour-Brossard (1987), p.22.

20 Lacour-Brossard (1987), p.22.

21 Lacour-Brossard (1987), p.22.

22 Cette présentation s'inspire de différents documents non publiés que nous ont transmis Pierre Deshaies et Jean-Yves Morin.

bien connus dans le réseau[23]: un succès phénoménal la première année et un autre plus mitigé la seconde. Ainsi, les 29 élèves inscrits à l'automne 1987 ont échoué à peine 10% de leurs cours la première session. Après quatre sessions, quinze ont obtenu leur diplôme d'études collégiales. Quant aux 71 élèves inscrits à l'automne 1988, ils ont abandonné 15% de leurs cours et en ont échoué 35% la première session.

Selon les participants, deux raisons majeures expliquent cet écart: le manque de ressources et la présence d'élèves peu motivés. Le grand nombre d'élèves inscrits la deuxième année a forcé les intervenants à abandonner pratiquement l'encadrement affectif qu'ils jugeaient essentiel. La présence d'élèves peu motivés a eu selon eux un impact négatif sur le reste du groupe et aussi sur les professeurs.

Après deux années d'intervention, les auteurs sont toujours convaincus du bien-fondé de leur approche, mais ils croient nécessaire de mieux la définir. Dans un contexte d'enseignement normal, la pédagogie de la maîtrise, même appliquée partiellement, produit des effets probants avec des élèves moyens et forts. Cependant en première session, il est souvent nécessaire d'ajouter un enseignement méthodologique pour la grande majorité des nouveaux inscrits. Pour les élèves les plus faibles, un encadrement affectif est aussi nécessaire. Enfin, ces trois types d'encadrement ne produiront pas vraiment d'effets si les élèves ne sont pas motivés.

L'équipe de Pédagogie concertée du cégep de Sherbrooke regroupe quatre professeurs de disciplines différentes: histoire, psychologie, géographie et philosophie[24]. Depuis 1985, ces quatre enseignants ont intégré à leur enseignement des objectifs méthodologiques concernant plus particulière-

---

[23] Fédération des cégeps (1989), p.181-187.

[24] Fédération des cégeps (1989), p. 213-221.

ment les habiletés d'écriture et de lecture des élèves. En plus, ils cherchent à valoriser les sciences humaines, à développer l'affirmation de soi et à soutenir l'élève dans sa démarche d'orientation.

Il n'y a pas eu d'évaluation systématique du programme. Cependant, les participants voient dans cette méthode de travail plusieurs avantages dont le dépistage rapide des élèves en difficulté. Cela permet par la suite d'intervenir plus efficacement auprès de ceux-ci. Par contre, la lourdeur de la charge de travail à la première session ne permet pas d'accorder à tous la même attention. En deuxième session, les professeurs peuvent alors se permettre d'être plus exigeants compte tenu du travail accompli.

Comme perspectives de développement, les enseignants mentionnent l'importance de convaincre un professeur de français et d'éducation physique de se joindre à l'équipe, de collaborer davantage avec l'aide pédagogique individuel et les autres professionnels concernés par l'aide à l'apprentissage et d'utiliser la pédagogie de la maîtrise pour améliorer l'efficacité de leur enseignement.

Parmi les problèmes, les participants soulèvent la faible motivation de certains élèves à poursuivre des études collégiales particulièrement en sciences humaines et l'ajout de nouveaux élèves en deuxième session.

Cette analyse confirme l'ampleur des difficultés vécues en sciences humaines sans mathématiques. Tous les intervenants s'entendent sur la multiplicité et la diversité des problèmes: faible intérêt pour les sciences humaines et pour les matières enseignées, lacunes sérieuses dans la maîtrise des habiletés d'écriture et de lecture, habitudes de travail déficientes, etc. Il ne fait aucun doute que la situation exige une intervention multidimensionnelle recoupant les domaines didactique, méthodologique et affectif.

Cela pose aussi la question de la disponibilité des ressources. Est-il

possible dans le cadre actuel de la charge de travail, particulièrement en première session, d'intervenir efficacement? Si une intervention concertée s'impose, n'exige-t-elle pas plus de ressources?

Nous avons voulu pousser plus avant le travail entrepris par ces trois équipes. Conscients des difficultés que nous allions rencontrer, mais convaincus que tout élève désireux d'apprendre peut réussir si on lui fournit le support nécessaire, nous avons entrepris cette recherche avec l'idée d'identifier les moyens d'intervention les plus efficaces dans le cadre d'une approche intégrée.

Chapitre 2

LA MÉTHODOLOGIE

Inspirés par le travail de pionnier réalisé par nos collègues du réseau et déterminés à trouver des solutions pour améliorer le rendement scolaire de nos élèves, nous avons entrepris une recherche appliquée de type recherche-action[25]. De cette manière, nous croyions possible de développer un cadre pédagogique qui nous permettrait de mieux répondre aux exigences que nous impose la présence, de plus en plus grande dans nos classes, d'élèves peu motivés ou qui éprouvent d'importantes difficultés concernant certaines habiletés de base.

Sans être des chercheurs chevronnés, nous nous sommes efforcés d'évaluer rigoureusement notre démarche. Dans cette optique, nous présentons dans ce chapitre les éléments de méthodologie suivants: le cadre conceptuel, le plan d'intervention, les choix méthodologiques et les hypothèses de recherche.

Le cadre conceptuel

On a trop longtemps associé dans l'enseignement collégial l'apprentissage à l'acquisition presque exclusive de nouvelles connaissances. Si cette dernière est parfois l'aboutissement logique de l'acte d'apprendre, elle n'en est pas pour autant la seule résultante possible. En effet, on peut aussi faire l'apprentissage de nouvelles habiletés ou d'un savoir-faire et de nouvelles attitudes ou d'un savoir-être[26]. Tout enseignement ne peut pas ignorer le caractère multidimensionnel de l'apprentissage.

De plus, les recherches et les théories récentes en éducation montrent la

---

[25] «[...] la recherche appliquée peut viser la solution de problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne en utilisant diverses théories développées dans l'espace académique. Dans ce cas, les principes envisagés dans l'espace pragmatique s'appliquent: la recherche appliquée est efficace dans la mesure où elle apporte des solutions et, pour y arriver, les théories auxquelles on recourt ne font que servir la recherche de solutions». Van der Maren (1990), p. 60. Notre démarche s'inscrit donc dans cette approche.

[26] Legendre (1988), p. 36.

nécessité de tenir compte des différentes dimensions de l'apprentissage[27]. Les travaux et les discussions sur la formation fondamentale au Québec en témoignent[28]. Cependant, il ne suffit pas seulement d'en tenir compte, il faut aussi chercher à les intégrer dans un curriculum axé sur la formation fondamentale[29].

Une approche intégrée

Dans cette perspective, il nous semble qu'une stratégie d'intervention en matière d'aide à l'apprentissage se doit, pour être efficace, de considérer le plus grand nombre possible de facteurs associés à la réussite scolaire et de développer «une action globale, systématique et concertée[30]». Trois conditions sont alors nécessaires: préciser les interactions entre les différents facteurs, classer ceux-ci selon leurs effets plus ou moins immédiats et le degré de contrôle que nous en avons et définir le rôle de chaque groupe d'intervenants[31].

Le modèle proposé par Blouin (1989) distingue les facteurs directs et indirects et leur rapport plus ou moins immédiat avec la réussite scolaire. Les facteurs directs-immédiats recoupent la qualité de la pédagogie et les facteurs reliés à l'élève. Les facteurs indirects-immédiats touchent particulièrement l'organisation scolaire et l'encadrement des élèves. Enfin, les facteurs indirects antérieurs concernent surtout l'expérience scolaire passée de l'élève. Le schéma de la figure 2.1 montre comment s'articulent ces différents facteurs.

---

27 De Ketele (1990), p. 4-8.

28 Soulignons les recherches menées par Jacques Laliberté et d'autres pour le CADRE et les nombreux articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale*.

29 D'Hainault (1990), p. 33-43.

30 Blouin (1989), p. 5.

31 Blouin (1989), p. 25.

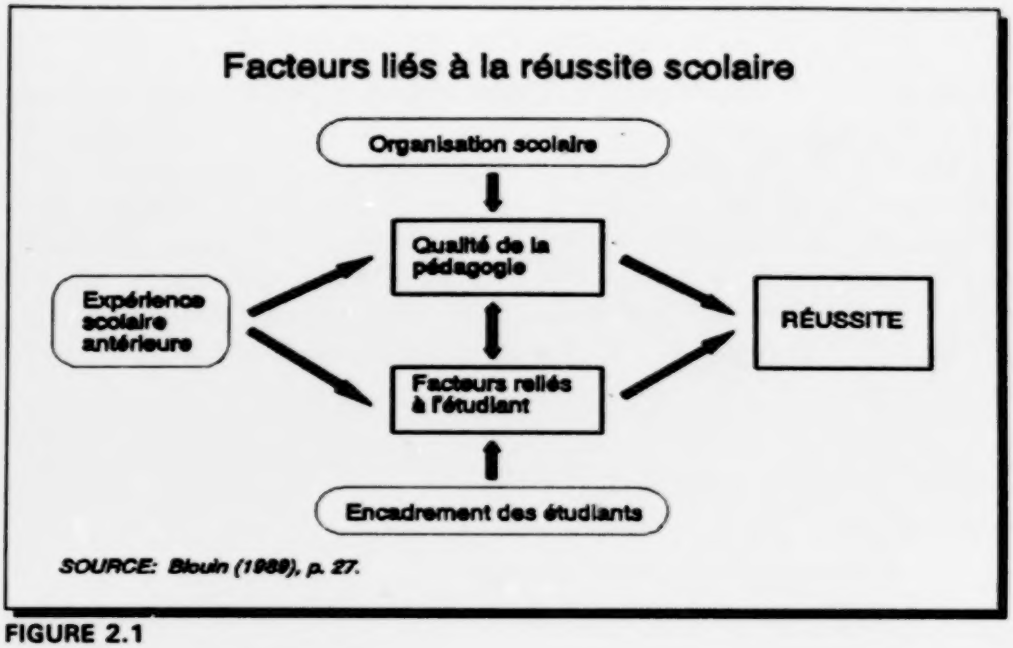

FIGURE 2.1

Ce modèle propose aussi un partage des responsabilités. Évidemment, l'enseignant demeure l'intervenant le plus en vue: la classe étant le lieu d'intervention privilégié. Cependant, il ne faut pas négliger l'apport possible des aides pédagogiques, des psychologues et des conseillers en orientation. Ceux-ci, par des ateliers ou autrement, peuvent aussi agir efficacement sur les facteurs modifiables reliés à l'élève (méthodes de travail, anxiété, stratégies d'étude...). Enfin, il faut aussi compter sur une étroite collaboration des administrateurs si l'on veut apporter quelque changement à l'organisation scolaire et à l'encadrement des élèves.

Blouin (1989) développe donc un modèle institutionnel de l'aide à l'apprentissage[32]. De ce modèle, nous avons surtout retenu la diversité des facteurs et leur interaction, ainsi que la concertation essentielle de tous les intervenants.

---

[32] Le modèle systémique proposé par Proulx (1989) présente une approche similaire.

Une pédagogie adaptée

Cependant, c'est la théorie de l'apprentissage proposée par Bloom (1979) qui nous a le plus aidés à cerner notre stratégie d'intervention pégagogique. Ce modèle est basé sur trois variables interdépendantes et modifiables: les préalables cognitifs de base nécessaires à tout nouvel apprentissage, la motivation de l'élève à s'engager dans le processus d'apprentissage et un enseignement approprié. Le schéma de la figure 2.2 montre comment s'articulent ces trois variables autour d'une tâche d'apprentissage et quels sont les résultats qui en découlent.

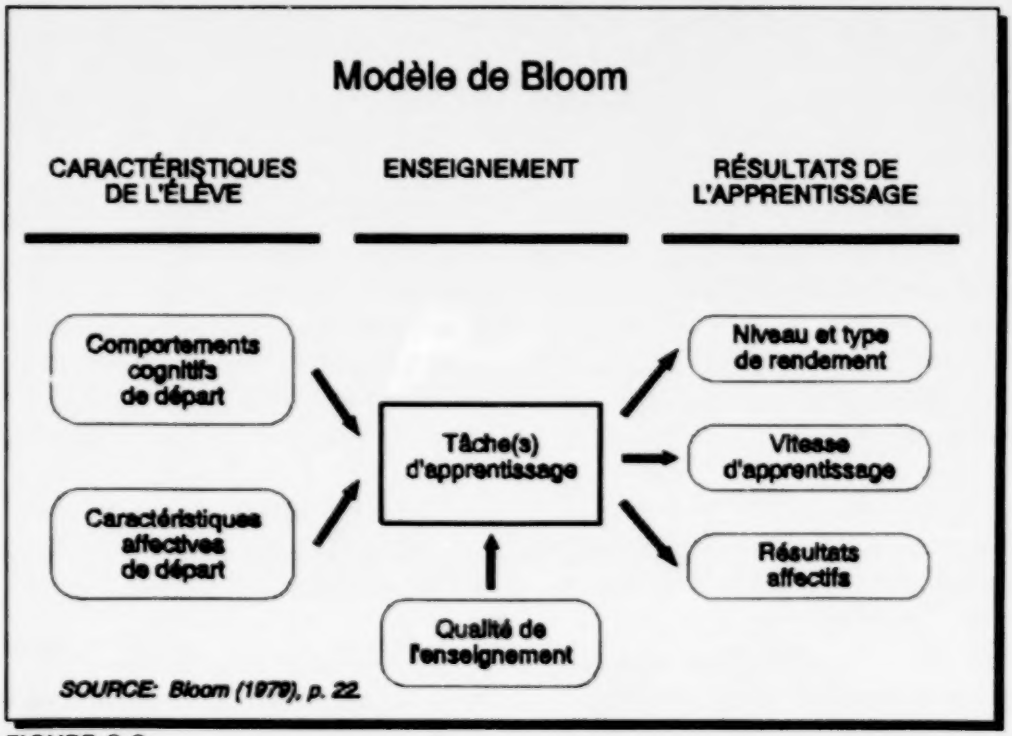

FIGURE 2.2

Au coeur de ce modèle, nous retrouvons les tâches d'apprentissage. Ces dernières correspondent à un bloc de matière, au chapitre d'un livre ou à toute autre unité d'apprentissage qui exige d'une à dix heures de travail de la part d'un élève. Un cours est donc composé de plusieurs tâches d'apprentissage dont l'organisation peut être aléatoire, hiérarchisée ou autre. De plus, elles comportent différents niveaux de difficultés très variables tels que la connaissance, la compréhension ou l'analyse.

L'engagement réel de tout élève dans une tâche d'apprentissage dépend donc des préalables cognitifs maîtrisés, de sa motivation et de la qualité de l'enseignement. Même si l'histoire scolaire de l'élève détermine aussi les comportements cognitifs et les caractéristiques affectives de départ, ces caractéristiques peuvent être modifiées en proposant aux élèves des activités d'apprentissage adéquates.

Il existe deux catégories de comportements cognitifs. Certains, plus généralisés, concernent un ensemble de disciplines, d'autres sont plus spécifiques à une matière donnée. Les aptitudes généralisées de départ comprennent, entre autres, les habiletés de lecture et d'écriture, certaines opérations mathématiques de base, le processus de raisonnement logique. Les comportements cognitifs spécifiques de départ englobent tous les savoirs et savoir-faire propres à une discipline, dont la maîtrise est nécessaire avant d'entreprendre une nouvelle tâche d'apprentissage. Les études longitudinales montrent que le rendement des élèves à un moment donné est déterminé par les apprentissages antérieurs très éloignés dans le temps. D'où l'hypothèse qu'il est nécessaire de s'assurer qu'ils maîtrisent ces préalables avant d'entreprendre une nouvelle activité d'apprentissage.

L'effort et la persévérance que l'élève est disposé à consentir dépendent de trois caractéristiques affectives de départ: l'intérêt pour la matière, l'attitude à l'égard de l'école et la perception de soi (ou autoperception). Ces attitudes et les comportements qui en découlent interviennent très peu dans les premières années. Cependant, au fur et à mesure que

l'élève se scolarise, elles deviennent de moins en moins modifiables. Pour accroître l'affect positif, l'enseignant doit faire naître chez l'élève un sentiment de compétence. À cette fin, il est nécessaire de mettre au point des stratégies d'évaluation qui remplacent l'échec par le succès, du moins à l'occasion des premières tâches d'apprentissage. Par la suite, il pourra développer une attitude plus positive à l'égard des tâches ultérieures. Parmi ces attitudes, l'autoperception semble être le meilleur indice des caractéristiques affectives de départ qui permet d'évaluer l'effort nécessaire que l'élève est prêt à fournir pour réaliser une tâche d'apprentissage spécifique.

Le meilleur moyen d'accroître le rendement scolaire des élèves est certes de modifier les caractéristiques affectives et cognitives de départ. Ainsi, la seule qualité de l'enseignement ne peut pallier particulièrement les carences cognitives des élèves, à moins qu'elle ne vise directement à corriger ces déficiences. Par contre, un enseignement de qualité facilite l'apprentissage efficace des élèves et augmente leur satisfaction. Une telle pédagogie exige qu'on leur transmette des directives claires, qu'elle suscite une participation active de leur part, qu'elle favorise un renforcement soutenu de la part de l'enseignant et qu'elle développe un système de rétroaction et de correction. Parmi tous ces éléments, la participation active des élèves est le meilleur indice de la qualité de l'enseignement. Un enseignement de piètre qualité réduit considérablement leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Dans quelle mesure cette théorie générale de l'apprentissage scolaire est-elle applicable à un projet d'aide à l'apprentissage tel que le nôtre? À notre avis, deux raisons le justifient. D'abord, l'importance que cette théorie accorde aux mesures correctives: avant d'entreprendre toute nouvelle tâche d'apprentissage, l'enseignant doit s'assurer que les élèves maîtrisent les préalables cognitifs nécessaires, tant les comportements de départ spécifiques que généralisés. Ensuite, la relation que ce modèle établit entre les dimensions cognitives et affectives du processus de l'apprentissage: en effet, ce serait la dimension cognitive qui pousse la

dimension affective; la pédagogie de la maîtrise permettrait à l'élève de développer une compétence initiale qui l'inciterait par la suite à s'intéresser davantage à la matière et à développer une image de soi plus positive[33]. Comme le souligne Huberman (1988), plusieurs des recherches sur la pédagogie de la maîtrise portent sur «[...] des élèves en échec, des élèves ayant une image de soi négative, des élèves jugés "fatalistes" face aux obstacles rencontrés[34]».

La pédagogie de la maîtrise reste selon nous un «modèle explicite de l'enseignement[35]» centré sur la succession de tâches d'apprentissage. À ce titre, elle propose une organisation de l'enseignement dont nous retiendrons plusieurs éléments: enseignement morcelé, préalables cognitifs de départ, objectifs clairs, évaluation formative et enseignement correctif.

Une capacité d'adaptation

Les recherches de Falardeau, Larose et Roy (1988) mettent en évidence l'importance des facteurs autres qu'intellectuels pour expliquer la réussite scolaire au collégial[36]. Selon eux, l'élève qui présente un dossier scolaire faible doit posséder certaines capacités d'adaption et d'intégration s'il compte réussir ses études, particulièrement sa première session. Il doit avoir de bonnes habiletés d'étude, une grande facilité à chercher de l'aide auprès des autres élèves et des professeurs, croire en l'effort et l'efficacité de bonnes méthodes de travail, être confiant de réussir ses études et

---

[33] Huberman (1988), p. 38.

[34] Huberman (1988), p. 42.

[35] Huberman (1988), p. 270. Huberman soulève par la suite plusieurs critiques de ce modèle concernant autant son approche conceptuelle que les pratiques pédagogiques proposées. Par exemple, comment dans le cadre institutionnel actuel est-il possible d'intégrer cette démarche?

[36] Ils montrent que si l'on considère les élèves à risque seulement, les résultats obtenus au secondaire deviennent un indicateur moins fiable pour expliquer la réussite en première session. Ce sont l'anticipation de l'échec, la croyance à la facilité et les réactions d'anxiété qui prédisent mieux la réussite de ces élèves. Larose et Roy (1990), p. 20.

leur accorder la priorité[37].

Ainsi pour aider l'élève à risque, «[...] il apparaît essentiel de privilégier les interventions qui visent à la fois l'amélioration des conditions socio-affectives reliées à la réussite, d'habitudes de base essentielles lui permettant de s'organiser en tant qu'apprenant actif[38]». Dans cette perspective, nous avons cru nécessaire d'intervenir afin de réduire l'anxiété, de permettre à l'élève de développer des stratégies d'étude appropriées et de le convaincre que l'effort soutenu et de bonnes méthodes de travail sont généralement un gage de succès.

Cette revue sélective de la documentation avait comme objectif de mieux préciser ce que nous entendons par une approche intégrée en matière d'aide à l'apprentissage. Cette démarche retient particulièrement la diversité des facteurs impliqués et leur interaction, la nécessité d'une concertation des intervenants, une organisation de l'enseignement fondée particulièrement sur des mesures correctives et l'obligation de développer chez l'élève certaines compétences personnelles et sociales afin de lui permettre de mieux s'adapter aux exigences du collégial. Ces quelques considérations sont à l'origine de la stratégie d'intervention que nous avons élaborée.

Le plan d'intervention

Notre stratégie d'intervention comporte quatre types d'encadrement: didactique, méthodologique, affectif et organisationnel, comprenant chacun plusieurs éléments. Malgré ce découpage, nous voulons insister sur la perspective systémique que sous-tend cette approche. Non pas que prises une à une certaines mesures préconisées ne soient pas efficaces, mais c'est plutôt leur action dans le cadre d'une intervention

---

[37] Ce sont les principales dimensions retenues par les auteurs pour mesurer les compétences personnelles et sociales de l'élève lors de la mise au point du Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC).

[38] Larose et Roy (1990), p. 22.

intégrée que nous avons voulu évaluer.

De plus, ce plan d'intervention repose sur la concertation d'une équipe multidisciplinaire de sept professeurs et de trois professionnels. Parmi les disciplines représentées, on retrouve le français, la philosophie, l'éducation physique, l'économie, l'histoire, la géographie et la psychologie. Les trois professionnels sont l'aide pédagogique, la psychologue et le conseiller en orientation. Chaque groupe d'intervenants (professeurs et professionnels) avait la responsabilité de définir les moyens d'intervention qu'il comptait employer. Cependant, toutes les mesures ont été discutées et approuvées par le groupe de travail. Dans la présentation des quatre volets, nous préciserons le rôle de chacun.

Le cadre organisationnel

Au plan organisationnel, la grille de cours pour les deux années de l'expérimentation respecte le cheminement normal de l'élève inscrit en sciences humaines sans mathématiques (annexe 1). L'élève devait suivre nécessairement sept cours à la première session. C'est seulement à la deuxième session qu'il pouvait réduire le nombre de cours auxquels il désirait s'inscrire. Dans certains cas, après une évaluation du dossier scolaire de l'élève par l'équipe de travail, nous l'avons suggéré à certains.

La durée du programme d'encadrement était d'une année. Pendant cette période, les élèves du groupe expérimental étaient réunis et formaient un groupe stable. Au cours de leur deuxième année de cégep, ils devaient s'inscrire dans les cours du programme régulier et ne bénéficiaient plus alors d'un encadrement particulier. Les élèves du groupe témoin faisaient partie de groupes hétérogènes et non stables, sauf la deuxième année de l'expérimentation où le Collège a instauré des groupes homogènes et stables pour les trois cours de concentration en sciences humaines.

Nous avons aussi mis au point un cadre-horaire particulier. Tous les cours se sont donnés entre 8 h 30 et 16 h 30. Deux blocs d'une heure trente

étaient prévus pour les cours de trois heures. Entre chaque période, l'élève bénéficiait d'un temps de repos de trente minutes. Enfin, il pouvait aussi compter sur au moins une heure pour le repas du midi.

Comme autre mesure concernant le cadre organisationnel, nous avons planifié une journée d'accueil avant le début des cours. Cette journée a permis de préciser les objectifs du programme d'encadrement et les règles de fonctionnement propres aux études collégiales, d'établir un premier contact entre les intervenants et les élèves et de familiariser ces derniers avec les lieux. Cette journée devait évidemment se dérouler dans une atmosphère détendue et cordiale.

Enfin, nous avons prévu à l'horaire de chaque intervenant une période de libération de trois heures afin de permettre la concertation de ceux-ci. Généralement, en première session les rencontres ont été fréquentes, presque hebdomadaires, et plus espacées pendant la deuxième.

L'encadrement didactique

Au plan didactique, nous nous sommes inspirés de la pédagogie de la maîtrise. Au printemps 1989, avant le début de l'expérimentation, nous avons organisé une série de séminaires portant sur cette approche pédagogique. Cette auto-formation nous a permis de découvrir un ensemble de moyens pour améliorer la qualité de notre enseignement. Nous avons retenu les éléments suivants:

- organiser l'enseignement d'un cours à partir de cinq ou six tâches d'apprentissage (blocs de matière);

- définir des objectifs clairs;

- incorporer dans l'enseignement de chaque cours les préalables généralisés (habiletés d'écriture et de lecture) retenus par le projet;

- prévoir des formes d'évaluation qui tiennent compte des habiletés cognitives de base retenues;

- introduire des formes d'évaluation qui permettent à l'élève de développer un sentiment de compétence;

- utiliser l'évaluation formative pour mesurer le degré de maîtrise de la matière par l'élève;

- développer des mesures de rétroaction et de correction;

- favoriser l'entraide entre les étudiants et le recours aux professeurs.

Concernant l'introduction de ces moyens dans chaque cours, l'équipe de travail a montré une grande souplesse, laissant à chaque professeur toute liberté d'action. Pour plusieurs d'entre nous, cela imposait de revoir en profondeur nos méthodes d'enseignememt. De façon générale, les professeurs ont surtout intégré, à divers degrés, les objectifs clairs, le morcellement de la matière, l'évaluation formative, les mesures de rétroaction et des formes d'évaluation qui tiennent compte des habiletés de base enseignées.

Le cours d'éducation physique avait comme mission particulière d'évaluer le comportement des élèves en groupe, ainsi que leurs attitudes dans un contexte de vie étranger à l'école. À cette fin, le cours de Randonnée pédestre nous semblait le plus approprié, car il permettait une vie de groupe pendant une fin de semaine dans un milieu naturel et dans des

conditions de vie un peu difficiles. Des problèmes d'organisation et l'expérience vécue la première année nous ont forcés à remettre en question la place de ce cours dans le cadre du projet. La deuxième année, le choix s'est arrêté sur le cours Exercice-santé-détente. Malgré le caractère plus académique de ce cours, nous avons quand même organisé une excursion d'une fin de semaine dans une base de plein air.

L'encadrement méthodologique

Au plan de l'encadrement méthodologique, notre stratégie a évolué rapidement. Comme nous avions consacré beaucoup de temps à l'organisation pédagogique, nous avons donc un peu improvisé dans ce domaine la première année. Pendant cette période, toute notre intervention reposait exclusivement sur le cours traditionnel d'aide à l'apprentissage dans lequel il est généralement question d'organisation du temps, de prise de notes, d'écoute attentive, etc. Cette approche fut rapidement remise en question et nous nous sommes alors concentrés sur les habiletés d'écriture et de lecture. Peu expérimentés dans cette matière, nous avons quand même insisté sur le résumé la première année.

Dans l'optique des préalables généralisés de la pédagogie de la maîtrise, nous nous sommes mis d'accord sur le fait que, parmi les habiletés de base, l'écriture et la lecture étaient les plus fondamentales en sciences humaines. Pendant la deuxième année d'intervention, nous avons alors introduit la séquence d'habiletés d'écriture et de lecture développée par Jacques Pelletier (1990), professeur de philosophie au cégep de Sherbrooke. À la première session, nous avons enseigné les habiletés élémentaires: la technique de la citation et la référence, lire et composer correctement des paragraphes, élaborer et repérer le plan d'un texte et lire et écrire des introductions et des conclusions correctes. À la fin de la session, l'élève devait être en mesure de rédiger le résumé d'un texte court. À la seconde session, nous avons choisi d'enseigner quatre habiletés complexes, soit le travail de recherche, le résumé d'un texte long, la dissertation et la réponse à une question complexe.

L'échec du cours d'aide à l'apprentissage la première année nous a obligé à revoir notre approche. Les habiletés élémentaires ont été enseignées dans le cadre d'un cours formel. Cependant, pour permettre le transfert des connaissances, les professeurs de toutes les disciplines devaient développer des modes d'évaluation qui exigeaient la maîtrise de ces habiletés. Pour les habiletés complexes, quatre professeurs ont accepté de les enseigner dans le cadre de leur cours régulier. La concertation a permis, par exemple, d'analyser des questions complexes formulées par des professeurs d'histoire, de français, de philosophie et de géographie dans un cours d'économie.

L'encadrement affectif

L'encadrement affectif s'est retrouvé d'abord dans la disponibilité que nous avons montrée aux étudiants, dans notre désir de les aider et dans notre conviction que tout élève pouvait réussir à la condition qu'il fournisse l'effort que cela exige de lui. En fait, il s'agit d'un état d'esprit qui a transpiré dans nos interventions. À chaque fois que l'occasion se présentait, nous avons pratiqué un encouragement qui faisait office de renforcement positif.

Nous avons aussi organisé un tutorat systématique dans le but de mieux comprendre les difficultés que vivaient nos élèves. Conscients que ce ne sont pas seulement les problèmes d'apprentissage qui expliquent l'échec et l'abandon, nous croyions que le tutorat allait nous permettre de mieux les connaître et dans une certaine mesure de mieux les aider. Pour cette tâche, chaque professeur s'est vu confier un certain nombre d'élèves.

Nous avons aussi cherché à intervenir sur cette dimension par des ateliers spécifiques sur le stress aux examens, la qualité de l'attention, l'information scolaire, l'orientation, etc. Une période d'une heure trente a été prévue pour permettre aux professionnels d'intervenir sur des aspects touchant l'aide à l'apprentissage dans le cadre d'ateliers libres. Ces

activités collectives avaient aussi comme objectif de permettre aux étudiants de rencontrer des personnes, autres que les professeurs, qui pouvaient également leur venir en aide. La concertation entre les professeurs et les professionnels a permis ainsi de dépister des élèves qui présentaient des problèmes personnels sérieux.

Comme on a pu le constater, notre stratégie d'intervention a été très diversifiée et mouvante. Cela s'explique par l'orientation que nous avons voulu donner à cette recherche-action. Axée sur la recherche de solutions avant tout, elle a comporté aussi un caractère exploratoire: pour intervenir efficacement, nous nous devions de mieux cerner les difficultés auxquelles ces élèves étaient confrontés. Cette perspective multidimensionnelle nous a donc imposé l'obligation d'une évaluation rigoureuse principalement à cause de sa démarche intégrée.

Les choix méthodologiques

Nous avons emprunté à l'approche expérimentale la comparaison avec un groupe témoin pour déceler des différences significatives dans la performance des élèves inscrits à notre programme d'encadrement. Afin de mieux cerner ces différences, nous avons multiplié les formes d'évaluation lors de la cueillette des données. De plus, l'expérience a été répétée une seconde année afin de nous assurer de la validation des résultats.

La composition des groupes expérimentaux et témoins

Pour les fins de l'expérimentation, nous avons retenu uniquement les élèves avec une moyenne pondérée au secondaire (MPS) et une cote finale au secondaire (CFS) inférieures à 65 et s'inscrivant pour la première fois au cégep. En classant comme faibles au secondaire les élèves qui obtiennent de tels résultats et comme faibles au collégial ceux qui échouent la moitié et plus de leurs cours en première session ou y obtiennent une moyenne générale inférieure à 60, ce critère s'avère suffisamment efficace pour dépister les élèves les plus à risque. Il permet

de déceler 69% de tous les élèves qui seront faibles en première session, dont 64% étaient aussi faibles au secondaire. Ce système de dépistage classe bien 65% des élèves, soit comme forts soit comme faibles aux deux niveaux d'enseignement[39]. Comme le programme d'encadrement ne modifiait pas le cheminement de l'élève, une plus grande précision ne nous semblait pas nécessaire. Remarquez que 36% des élèves retenus dans le groupe expérimental auraient pu réussir plus de la moitié de leurs cours sans aucun encadrement.

La constitution des groupes expérimentaux s'est faite parallèlement à l'étude des demandes d'admission. À chaque tour d'admission, et cela pour les trois premiers tours, nous avons soumis au hasard le nom de tous les élèves admis en sciences humaines sans mathématiques dont le dossier scolaire correspondait à notre critère de sélection. Pour respecter les proportions d'élèves admis à chaque tour au cours des années antérieures, nous avons fixé le nombre de places disponibles en fonction de ces pourcentages. Cette façon de procéder n'a rien à voir avec un échantillonnage stratifié, nous avons tout simplement suivi la procédure d'admission au collège. D'ailleurs, certaines études laissent entendre que d'être admis au premier tour n'a pas d'influence réelle sur les résultats scolaires[40].

À chaque tour d'admission, avant l'inscription, nous avons rencontré les élèves choisis pour les informer et leur soumettre la grille de cours du programme d'encadrement. Dans la très grande majorité des cas, cette grille modifiait très peu le choix de cours de l'étudiant: en éducation physique, le cours était imposé et, en cours complémentaire, l'élève devait suivre un cours de techniques d'apprentissage. Leur consentement

---

[39] Ce critère a été établi à partir d'une étude réalisée par M. Ronald Terrill du SRAM sur le rendement scolaire des élèves inscrits en sciences humaines sans mathématiques au cégep de Saint-Laurent à l'automne 1987.

[40] La relance, réalisée au cégep de Montmorency, auprès des étudiants qui n'ont pas réussi la moitié des cours auxquels ils étaient inscrits démontre que «[pour] la très grande majorité des répondants (89,3%), cette première inscription correspondait à leur premier choix de programme. De plus, dans 84,5% des cas, le collège Montmorency constituait le premier choix de collège de l'étudiant». Vigneault et Saint-Louis (1987), p. 10.

était donc nécessaire.

La première année, la constitution du groupe témoin s'est faite à partir des dossiers restants des trois premiers tours d'admission par un échantillonnage aléatoire simple. La deuxième année, nous avons élargi notre échantillon à tous les élèves admis aux trois premiers tours qui ont passé le TRAC au printemps 1990 au moment de leur inscription. Nous avons alors constitué trois groupes afin de mieux évaluer la performance du groupe expérimental. Le premier, le groupe témoin, respecte le critère de sélection choisi pour la formation du groupe expérimental. Le deuxième, le groupe A, rassemble les élèves dont la MPS se situe entre 65 et 69. Le troisième, le groupe B, réunit ceux dont la MPS est égale ou supérieure à 70. Le tableau 2.1 présente le nombre d'élèves par groupe pour les deux années d'expérimentation.

NOMBRE D'ÉLÈVES PAR GROUPE

Cohorte 89		Cohorte 90			
Expérimental	Témoin	Expérimental	Témoin	Groupe A	Groupe B
33	38	32	38	41	39

TABLEAU 2.1

Lors de la formation des groupes expérimentaux et des groupes témoins correspondants, nous avons retenu tous les élèves dont la MPS et la CFS étaient inférieures à 65. À l'intérieur de cette classe, on note cependant une dispersion très grande, l'écart pouvant atteindre 15 points. Nous avons vérifié si cela avait affecté la composition des groupes expérimentaux et témoins. Les tableaux 2.2 et 2.3 indiquent dans quelle mesure cette dispersion peut influencer les résultats.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LA MPS. COHORTE 89

	54 et moins		55-59		60-64	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Expérimental	2	6,5	10	32,3	19	61,3
Témoin	2	5,4	21	56,8	14	37,8

TABLEAU 2.2

Malgré la présence d'un plus grand nombre d'élèves avec une mps de 60 et plus dans le groupe expérimental en 1989, la comparaison des moyennes ($t = 0,94$ et $p = 0,35$) n'indique pas de différence statistiquement significative. En somme, ces deux groupes sont donc comparables sur la base de leur dossier scolaire antérieur.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LA MPS. COHORTE 90

	54 et moins		55-59		60-64	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Expérimental	1	3,1	17	53,1	14	43,8
Témoin	8	21,1	13	34,2	17	44,7

TABLEAU 2.3

Par contre, le tableau 2.3 indique que le nombre plus élevé d'élèves ayant une MPS inférieure à 55 dans le groupe témoin en 1990 pourrait influencer la valeur des comparaisons avec le groupe expérimental[41].

---

[41] Le test de Student indique une différence statistiquement significative entre les deux moyennes des deux groupes quant à la MPS ($t = 2,51$ $p = 0,015$).

Il nous faudra donc en tenir compte lors de l'analyse des résultats.

Comme généralement les filles réussissent mieux que les garçons, nous avons aussi considéré cette répartition entre les groupes témoins et expérimentaux.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE SEXE. COHORTE 89

	Masculin		Féminin	
	n	%	*n*	%
Expérimental	17	51,5	16	48,5
Témoin	25	65,8	13	34,2

$X^2 = 0,957$ $p = 0,32$

TABLEAU 2.4

Malgré un pourcentage de filles plus élevé dans le groupe expérimental la première année, le tableau 2.4 n'indique pas de différence statistiquement significative suffisante entre les deux groupes pour que nous devions en tenir compte au moment de l'analyse des résultats.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE SEXE. COHORTE 90.

	Masculin		Féminin	
	n	%	*n*	%
Expérimental	13	40,6	19	59,4
Témoin	13	34,2	25	65,8

$X^2 = 0,093$ $p = 0,760$

TABLEAU 2.5

La deuxième année, le tableau 2.5 ne montre pas non plus de différence statistiquement significative entre les deux groupes. Pour les deux années d'expérimentation, ce facteur ne sera pas considéré.

Les instruments de mesure

Pour mesurer l'efficacité de notre intervention, nous avons utilisé des indicateurs de performance, le test de réactions et d'adaptation aux études collégiales (TRAC), un questionnaire pour évaluer la satisfaction des élèves à l'égard du programme et nous avons fait, après chaque session, le bilan de notre intervention. Pour la deuxième année d'expérimentation, nous avons ajouté un test d'écriture afin d'évaluer l'efficacité de la séquence d'habiletés d'écriture que nous avions adoptée cette année-là.

Comme indicateurs de performance, nous avons utilisé principalement le taux de réussite à chaque session et la moyenne générale. Pour le calcul de ces deux variables, nous avons retenu tous les résultats numériques ainsi que les abandons. Nous avons ignoré toutes les autres mentions apparaissant au bulletin de l'élève. La moyenne générale a été calculée à partir de tous les résultats numériques supérieurs à zéro. Dans ce cas, la note zéro a été considérée comme un abandon. Tous les résultats inférieurs à trente ont été ramenés à ce niveau. Le calcul de la moyenne a été effectué uniquement pour les élèves qui avaient obtenu une note supérieure à zéro au moins pour quatre cours. Enfin, nous avons exclu de ce calcul la note obtenue en éducation physique.

Pour mieux interpréter ces indicateurs de performance, nous avons aussi utilisé une série d'indicateurs complémentaires que nous décrivons dans le tableau 2.6.

INDICATEURS COMPLÉMENTAIRES DE PERFORMANCE

- Le pourcentage de cours échoués.
- Le pourcentage de cours abandonnés.
- Le pourcentage d'étudiants ayant réussi tous les cours.
- Le pourcentage d'étudiants n'ayant réussi aucun cours.
- Le pourcentage d'étudiants ayant réussi la moitié et plus des cours.
- L'écart à la moyenne.
- Le pourcentage d'étudiants avec une moyenne de 60% et plus.

TABLEAU 2.6

Dans le but de mesurer l'effet de notre programme d'intervention sur les attitudes et les comportements des élèves, nous avons administré le TRAC. Cet instrument est composé de neuf échelles regroupées en quatre thèmes majeurs: les facteurs d'anxiété, les stratégies d'étude, les croyances scolaires et la motivation[42]. Pour la première année d'expérimentation, les élèves des groupes témoin et expérimental ont passé ce test la première semaine de septembre 1989 et pendant les deux dernières semaines d'avril 1990. Pour la seconde année d'expérimentation, tous les élèves de sciences humaines sans mathématiques qui se sont inscrits aux mois de mai et juin 1990 ont rempli le questionnaire. À la fin d'avril 1991, nous avons à nouveau administré le TRAC aux élèves de cette cohorte qui ont persisté jusqu'à cette date. Pour rejoindre les élèves des groupes témoins, nous nous sommes assurés la collaboration des professeurs de géographie.

---

[42] Larose et Roy (1990), p.6. L'annexe 2 présente les facteurs du TRAC et montre comment les interpréter.

En plus de mesurer l'efficacité de notre programme dans son ensemble, nous avons cherché à identifier les moyens d'intervention les plus efficaces. Pour sonder l'opinion des élèves à ce sujet, nous avons construit un questionnaire (annexe 3) permettant d'évaluer leur satisfaction à l'égard des différentes stratégies d'intervention employées. Nous avons aussi tenu quatre séances d'évaluation, certaines de plusieurs jours, pour faire le bilan de notre intervention. Enfin, nous avons rencontré un groupe de douze élèves au printemps 1990 afin de préciser l'interprétation que l'on pouvait faire des réponses au questionnaire[43].

Étant convaincus que les habiletés d'écriture et de lecture jouent un rôle de premier plan dans la réussite scolaire au collégial, particulièrement en sciences humaines, nous avons introduit une telle séquence la deuxième année. Bien que nous ne connaissions pas alors la notion de compétence langagière[44], la séquence se voulait un instrument pour agir sur celle-ci. Elle était axée sur les habiletés élémentaires à la première session: la maîtrise de la phrase, la citation textuelle et non textuelle, le paragraphe, le plan, l'introduction, la conclusion et le résumé d'un texte court. À la deuxième session, nous avons voulu développer certaines habiletés plus complexes: la dissertation, le résumé d'un texte long, la réponse à une question complexe et l'initiation au travail de recherche (annexe 4).

Pour mesurer l'efficacité de cette séquence, nous avons fait passer aux élèves inscrits en sciences humaines sans mathématiques un test d'écriture (annexe 5) à deux reprises, soit au début de la session d'automne et à la fin de la session d'hiver. Nous avons comparé principalement le nombre de fautes afin d'évaluer l'amélioration ou non de la compétence linguistique de ces élèves. À partir d'une grille d'évaluation (annexe 6), nous avons aussi tenté de mesurer les changements dans la compétence textuelle des élèves. Ces instruments n'ont pas été validés et seront

---

[43] Nous avons adapté le questionnaire la deuxième année pour tenir compte de la séquence d'habiletés d'écriture et de lecture que nous avions adoptée. Vous trouverez à l'annexe 3 les deux versions du questionnaire.

[44] La notion de compétence langagière englobe la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. Turcotte (1980).

utilisés à titre exploratoire.

Enfin, pour valider nos résultats, sachant fort bien que les tests statistiques ne font que détecter des différences sans pour cela les expliquer, nous avons répété notre expérimentation une deuxième année et employé le plus possible la triangulation en comparant les résultats obtenus à partir de différents instruments. Dans notre recherche de moyens efficaces, nous avons toujours eu la volonté d'explorer et non pas de démontrer la supériorité de notre approche. Nous sommes convaincus que c'est l'optique dans laquelle devrait travailler tout éducateur qui veut demeurer à l'écoute des besoins nouveaux qui surgissent en éducation.

Les hypothèses de la recherche

Nous avions comme objectif général d'améliorer le rendement scolaire des nouveaux élèves inscrits en sciences humaines sans mathématiques présentant le plus de risque d'échec en première session. Dans ce but, nous avons développé une approche intégrée touchant toutes les dimensions de l'apprentissage. Les hypothèse de recherche suivantes précisent comment nous comptons démontrer l'efficacité de notre intervention.

Hypothèse 1

Le programme d'encadrement devrait permettre d'observer une différence significative dans la réussite scolaire des élèves des groupes expérimentaux comparativement à ceux des groupes témoins en termes de taux de réussite et de moyennes générales.

Hypothèse 2

Le programme d'encadrement devrait aussi permettre d'observer un changement significatif dans certaines attitudes et certains comportements des élèves des groupes expérimentaux mesurés par le TRAC.

Hypothèse 3

Enfin, le programme d'encadrement devrait permettre de constater une amélioration significative des habiletés d'écriture des élèves des groupes expérimentaux mesurées par le test d'écriture et la grille d'évaluation.

Chapitre 3

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre nous présentons les résultats de notre recherche-action. Afin de mesurer l'efficacité de notre programme d'encadrement, nous analysons les résultats scolaires, ceux obtenus au TRAC et la performance au test d'écriture des groupes expérimentaux et des groupes témoins. Dans le cas de la cohorte 90, notre comparaison englobe quelques fois l'échantillon élargi, c'est-à-dire tous les élèves qui ont passé le TRAC au printemps 90. Il est aussi question des résultats du sondage mené auprès des élèves des groupes expérimentaux pour évaluer leur satisfaction à l'égard du programme d'encadrement. Quant aux bilans périodiques des intervenants, nous les utiliserons dans le chapitre sur l'interprétation des résultats.

Pour comparer les groupes expérimentaux et les groupes témoins, nous avons utilisé les tests statistiques sur les moyennes et, certaines fois, l'analyse de variance dans le cas de plusieurs groupes. À chaque fois nous précisons le test employé, son résultat ainsi que le niveau de signification correspondant. Une différence statistiquement significative est retenue lorsque le niveau de signification est égal ou plus petit que 0,05.

Le rendement scolaire

Le tableau 3.1 présente les résultats scolaires des élèves des groupes expérimentaux et témoins pour les deux années du programme d'encadrement. Pour les deux cohortes, nous observons un écart statistiquement significatif entre le groupe expérimental et le groupe témoin dans le taux de réussite à la première session (tableau 3.2). La première année, les élèves du groupe expérimental ont réussi 71 % des cours auxquels ils étaient inscrits tandis que ceux du groupe témoin obtenaient un taux de réussite de 36% seulement. La seconde année, l'écart est moins grand mais demeure tout de même significatif: les taux de réussite étant respectivement de 58% et 35% pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin.

RÉSULTATS SCOLAIRES

	1re session				2e session			
	Cohorte 89		Cohorte 90		Cohorte 89		Cohorte 90	
	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.
1. Nombre d'élèves	33	38	32	38	30	30	28	32
2. % de cours								
2.1 réussis	71	36	58	35	64	40	47	33
2.2 échoués	25	29	34	34	29	23	15	25
2.3 abandonnés	4	35	8	31	7	37	38	42
3. % d'élèves ayant réussi								
3.1 tous les cours	30	5	28	3	23	7	25	3
3.2 aucun cours	0	36	19	24	7	27	29	38
3.3 50% et plus des cours	73	32	63	34	77	40	46	31
4. Moyenne générale								
4.1 nombre d'élèves	33	27	30	28	29	22	18	15
4.2 moyenne	61,0	56,2	58,0	52,2	60,2	57,0	60,8	56,0
4.3 écart type	7,9	11,2	11,7	9,8	9,9	12,3	7,8	10,4
4.4 % d'élèves ≥ 60%	52	33	67	25	48	41	61	40

TABLEAU 3.1

C'est la persévérance des élèves des groupes expérimentaux qui explique le mieux leur plus grande réussite en première session. En effet, ces derniers ont abandonné respectivement 4% (cohorte 89) et 8% (cohorte 90) de leurs cours à la session d'automne comparativement à 35% et 31% pour les élèves des groupes témoins. En retour, on remarque qu'ils ont échoué environ la même proportion de cours que ces derniers. Il est donc intéressant de constater qu'une plus grande persistance n'a pas d'effet sur le taux d'échec, mais provoque plutôt une hausse du taux de réussite.

COMPARAISON DES TAUX MOYENS DE RÉUSSITE
(Test: Student t)

	t	p
Cohorte 89		
1re session	5,07	0,000
2e session	2,85	0,006
Cohorte 90		
1re session	2,70	0,009
2e session	1,65	0,105

TABLEAU 3.2

À la session d'hiver, le tableau 3.2 indique toujours une différence statistiquement significative entre les deux groupes de la cohorte 89 seulement. L'écart dans les taux d'abandon, soit 30%, explique encore une fois cette meilleure performance du groupe expérimental. Au contraire, on constate que les taux d'abandon des deux groupes de la cohorte 90 sont presque identiques. Cette situation était prévisible dès la première session. En effet, le tableau 3.1 montre que 19% des élèves du groupe expérimental (six), n'ont réussi aucun cours à la première

session. Il s'agit d'élèves peu motivés qui ont abandonné vers la fin de la session d'automne et qui se sont tout de même réinscrits à la session d'hiver. Comptés parmi les échecs à cette session, ils ont gonflé le taux d'abandon à la session suivante. Ce résultat indique qu'il n'est pas toujours possible d'accroître la persistance de certains élèves.

COMPARAISON DES MOYENNES GÉNÉRALES
(Test: Mann-Whitney)[45]

	Z	p
Cohorte 89		
1re session	-1,66	0,096
2e session	-0,90	0,366
Cohorte 90		
1re session	-2,17	0,029
2e session	-1,39	0,164

TABLEAU 3.3

L'analyse de la moyenne générale (tableau 3.3) montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes expérimentaux et témoins à une seule session (automne '90) et pour une seule cohorte. Selon nous, cet écart significatif témoigne d'une moins bonne performance du groupe témoin et non pas d'un meilleur rendement des élèves du groupe expérimental. En effet, si l'on compare les moyennes générales obtenues par ces deux groupes à celles de leurs équivalents l'année précédente, on constate qu'elles étaient plus élevées cette année-là. La différence entre les groupes témoins étant plus marquée, cela se

[45] Lorsque le nombre d'élèves était inférieur à 30, nous avons utilisé un test non paramétrique.

reflète dans le test statistique créant ainsi un écart significatif. De plus, comme plusieurs facteurs interviennent dans la réussite scolaire des élèves et étant donné aussi la taille des échantillons, il ne nous semble pas pertinent de retenir ce résultat. Puisque la moyenne générale se veut un meilleur indicateur de la performance des élèves qui ont persisté, il ne nous apparaît pas que les élèves des groupes expérimentaux aient mieux réussi que ceux des groupes témoins.

COMPARAISON DES TAUX MOYENS DE RÉUSSITE
COHORTE 90

	Tous		Sans MPS < 55	
	Moy-enne	Écart type	Moy-enne	Écart type
1re session				
expérimental	57,6	39,12	57,2	39,69
témoin	35,4	29,54	35,4	29,33
2e session				
expérimental	47,3	39,97	46,6	40,52
témoin	32,1	30,55	31,0	31,22

TABLEAU 3.4

Dans le chapitre précédent, nous avions observé une différence statistiquement significative dans la composition des groupes témoin et expérimental de la cohorte 90: le premier comprenant huit élèves avec une MPS inférieure à 55 et le second un seul. Nous avons donc vérifié si cela avait affecté les résultats de l'expérimentation cette année-là.

Nous avons comparé les taux moyens de réussite avec et sans les élèves dont la MPS était inférieure à 55. Le tableau 3.4 montre que l'écart aux deux sessions est minime et affecte très peu l'écart type. D'ailleurs, le coefficient de corrélation entre la MPS et le taux de réussite en première session pour le groupe témoin est de -0,08: il ne semble pas exister de lien entre les résultats au secondaire et la performance en première session au collégial pour les élèves de ce groupe[48].

Pour la deuxième année d'expérimentation, la comparaison de tous les groupes de l'échantillon élargi révèle quelques résultats surprenants, particulièrement en première session. Tout d'abord, le tableau 3.5 montre que les élèves du groupe B (MPS $\geq$ 70) ont nettement mieux réussi que les élèves des autres groupes. L'analyse de variance (oneway) indique une différence statistiquement significative pour l'ensemble des groupes ($F = 7,628$ et $p = 0,0001$). Cependant, le test Student-Newman-Keuls (SNK) précise que cet écart est significatif seulement quand on compare le groupe B et le groupe A ($65 \leq MPS \leq 69$), le groupe B et le groupe témoin. On note aussi que les élèves du groupe expérimental ont abandonné seulement 8% de leurs cours la première session contre 15% pour les élèves du groupe B. Enfin, malgré une bonne performance générale des élèves de ce dernier groupe, il est étonnant de constater qu'à peine 38% d'entre eux ont réussi tous leurs cours comparativement à 28% pour le groupe expérimental.

De façon générale, les élèves du groupe expérimental ont mieux réussi que ceux du groupe témoin et du groupe A ($65 \geq MPS \leq 69$) particulièrement en première session. D'ailleurs, il existe une différence statistiquement significative ($t = -2,63$ et $p = 0,011$) dans le taux d'abandon entre le groupe expérimental et le groupe A à cette session. Par contre, cet écart

---

[48] Par acquit de conscience, nous avons contrôlé l'influence possible du sexe et de la MPS sur le taux de réussite en première session pour tous les groupes témoins et expérimentaux. Le degré d'association entre ces variables est généralement assez faible et on n'a observé aucune différence statistiquement significative. On peut conclure que ces variables n'ont pas influencé les résultats de l'expérimentation.

RÉSULTATS SCOLAIRES. COHORTE 90.

	1re session				2e session			
	EXP	TÉM	GR A	GR B	EXP	TÉM	GR A	GR B
1. Nombre d'élèves	32	38	41	39	28	32	30	35
2. % de cours								
2.1 réussis	58	35	44	71	47	33	54	76
2.2 échoués	34	34	29	14	15	25	19	11
2.3 abandonnés	8	31	27	15	38	42	27	13
3. % d'élèves ayant réussi								
3.1 tous les cours	28	3	7	38	29	3	10	37
3.2 aucun cours	19	24	20	10	29	38	20	6
3.3 50% et plus des cours	63	34	49	79	46	31	53	86
4. Moyenne générale								
4.1 nombre d'élèves	30	28	32	35	18	15	23	31
4.2 moyenne	58,0	52,2	56,6	66,4	60,8	56,0	58,4	65,9
4.3 écart type	11,7	9,8	9,5	10,9	7,8	10,4	9,6	8,8
4.4 % d'élèves ≥ 60%	67	25	40	80	61	40	52	74

TABLEAU 3.5

significatif ne se reflète pas dans le taux de réussite. À la deuxième session, le groupe expérimental s'est classé bon deuxième, derrière le groupe B, dans le cas de la plupart des indicateurs de performance.

Les résultats semblent indiquer qu'une plus grande persistance accroît le succès scolaire au cours des deux premières sessions. Que se passe-t-il lorsque le programme d'encadrement prend fin? Nous avons étudié la performance des élèves des groupes expérimental et témoin de la cohorte 89 en troisième et en quatrième session.

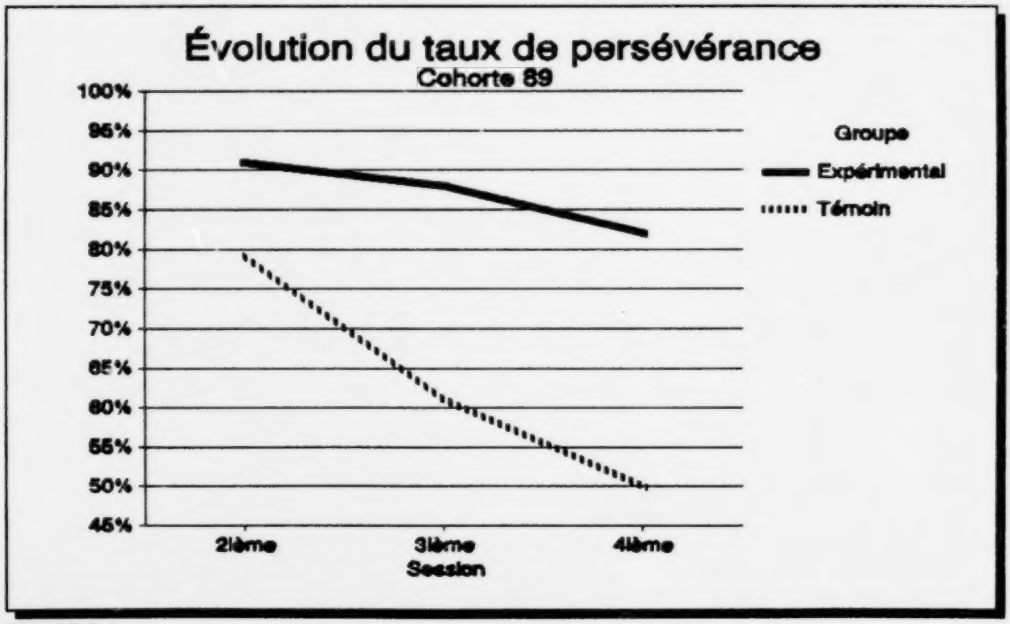

FIGURE 3.1

La figure 3.1 montre que les élèves du groupe expérimental ont poursuivi en grand nombre leurs études collégiales contrairement à ceux du groupe témoin. En troisième session, 88% d'entre eux se sont réinscrits comparativement à 61% pour le groupe témoin. À la quatrième session, il ne restait plus que la moitié des élèves du groupe témoin tandis que 82% des élèves du groupe expérimental étaient toujours inscrits.

Au cours de ces deux dernières sessions, la performance scolaire des élèves du groupe expérimental a fléchi considérablement. La figure 3.2 indique un relèvement prononcé du taux d'abandon pendant cette période; en contrepartie, le taux de réussite chute énormément. Par contre, le taux d'échec varie très peu: 25% en première session, 29% en deuxième et 27% pour les deux années suivantes. À partir de la troisième session, les élèves du groupe expérimental semblent donc retrouver le comportement d'abandon qu'ils avaient délaissé l'année précédente.

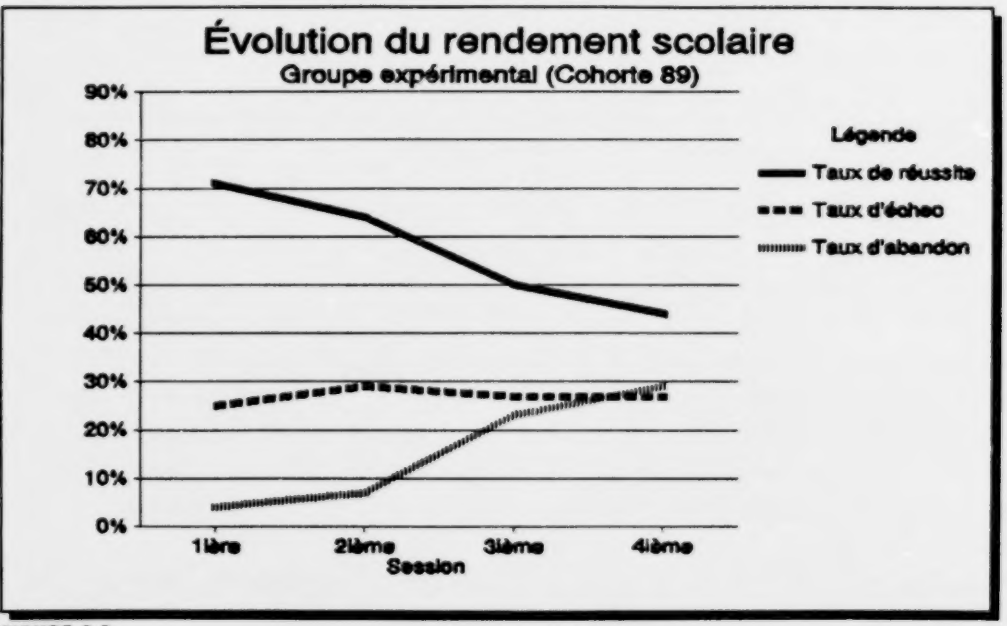

FIGURE 3.2

Après quatre sessions, seul le nombre d'élèves ayant persisté distingue vraiment le groupe expérimental du groupe témoin. En effet, le tableau 3.6 établit que les élèves des deux groupes ont réussi, échoué et abandonné la même proportion de cours. Cependant, il y a toujours 27 élèves du groupe expérimental inscrits en quatrième session contre 19 pour le groupe témoin, soit un écart de 32% dans le taux de persistance après deux ans.

RÉSULTATS SCOLAIRES APRÈS QUATRE SESSIONS
COHORTE 89

	Expérimental	Témoin
Nombre d'élèves	27	19
Taux de réussite	61	58
Taux d'échec	25	25
Taux d'abandon	14	17

TABLEAU 3.6

Évidemment, tous ces élèves n'obtiendront pas leur diplôme d'études collégiales. Le tableau 3.7 illustre à quel point il sera difficile pour certains d'entre eux, autant pour ceux du groupe expérimental que du groupe témoin, de terminer leurs études. Cependant, il semble que le taux de diplomation du groupe expérimental sera plus élevé. Si on fait l'hypothèse que tous les élèves qui ont réussi 50% et plus de leurs cours après quatre sessions obtiendront leur diplôme; alors, 48% des élèves du groupe expérimental, inscrits à l'automne 89, l'obtiendront contre 32 % pour ceux du groupe témoin. Pour l'instant, ces pourcentages n'ont aucune valeur, ils indiquent seulement qu'il y aura probablement une différence dans les taux de diplomation des deux groupes. Sera-t-elle significative? Actuellement, rien ne permet de l'affirmer.

L'analyse des résultats scolaires démontre que l'hypothèse 1 est en partie vérifiée puisque on observe une différence significative dans le taux de réussite seulement. Les tests statistiques n'ont pas fait la preuve d'un écart certain dans la moyenne générale des groupes considérés. Nous avons aussi montré que c'est la plus grande persistance des élèves des groupes expérimentaux qui explique leur succès. Comme plusieurs facteurs interviennent à la fois dans la réussite scolaire, peut-on attribuer

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE TAUX DE RÉUSSITE APRÈS QUATRE SESSIONS. COHORTE 89.

	Expérimental		Témoin	
	Nombre	*En %*	*Nombre*	*En %*
0%-24%	1	3,7	2	10,5
25%-49%	10	37,0	5	26,3
50%-74%	6	22,3	7	36,9
75%-100%	10	37,0	5	26,3
Total	27	100	19	100

TABLEAU 3.7

au programme d'encadrement la plus grande persistance des élèves de ces groupes? Avant de répondre à cette question, il est nécessaire de compléter l'analyse des données. L'étude des attitudes et des comportements mesurés par le TRAC ainsi que les résultats du sondage sur la satisfaction des élèves à l'égard de certaines stratégies d'intervention nous permettront de mieux évaluer l'efficacité de notre approche.

Les réactions et l'adaptation aux études collégiales

Le TRAC se veut un instrument qui mesure certaines capacités de réaction et d'adaptation aux études collégiales. Les comportements et les attitudes retenus sont: les réactions d'anxiété (RA), l'anticipation de l'échec (AE), la préparation aux examens (PE), le recours aux professeurs (RP), la qualité de l'attention (QA), l'entraide (E), la croyance à la facilité (CF), la croyance aux méthodes (CM) et la priorité aux études (PAE).

D'abord, nous avons utilisé ce test pour voir s'il existait des différences importantes entre les groupes quant à ces variables. Ensuite, nous avons

vérifié s'il était survenu des changements pendant l'année d'expérimentation. Un astérisque indique une différence statistiquement significative.

La figure 3.3 compare les résultats obtenus par les groupes expérimental et témoin de la cohorte 89. L'analyse statistique sur les moyennes (Student t) ne révèle aucune différence significative. Les perceptions de ces élèves concernant les facteurs d'anxiété, les stratégies d'étude, les croyances scolaires et la motivation sont donc comparables au point de départ.

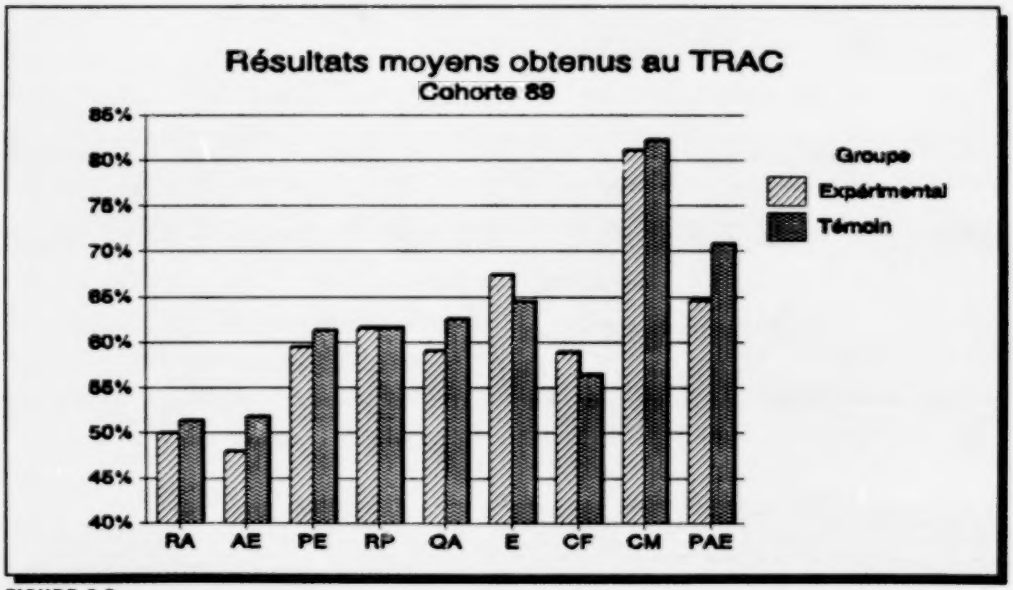

FIGURE 3.3

Pour la cohorte 90, nous avons utilisé l'échantillon élargi. La figure 3.4 indique une différence statistiquement significative pour les éléments suivants: recours au professeurs, entraide et croyance aux méthodes. Dans le premier cas, l'analyse de variance (oneway) et le test SNK démontrent que les élèves du groupe expérimental se perçoivent comme ayant moins recours aux professeurs que ceux des trois autres groupes

(F = 5,23 et p = 0,002). Dans le second cas, on constate que les élèves du groupe B s'estiment plus ouverts à l'entraide que ceux du groupe expérimental (F = 2,73 et p = 0,046). Enfin, on note que les élèves du groupe B semblent accorder moins d'importance aux méthodes de travail que ceux du groupe A. Dans ce dernier cas, même si l'analyse n'indique pas une différence statistiquement significative pour l'ensemble des groupes (F = 2,53 et p = 0,059), le test SNK fait voir un comportement différent concernant cet élément entre ces deux groupes.

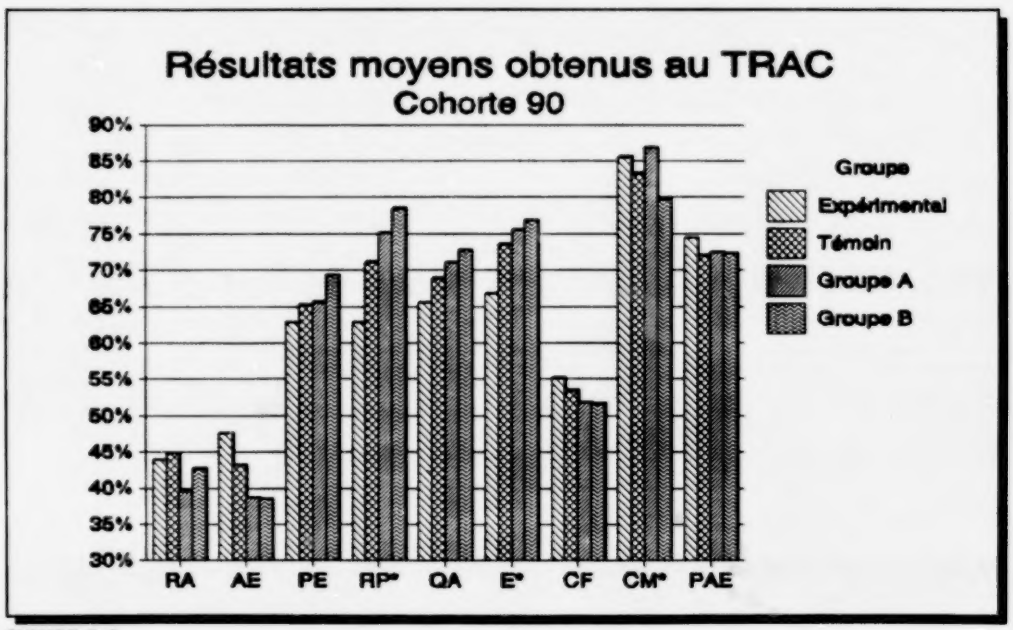

FIGURE 3.4

Pour nous faire une meilleure idée des différences possibles entre le groupe témoin et le groupe expérimental, nous les avons comparés séparément. Contrairement à l'analyse précédente, le test Student-t (tableau 3.8) dévoile un écart statistiquement significatif entre ces groupes concernant deux facteurs du TRAC, soit le recours aux professeurs et l'entraide. Les perceptions plus faibles des élèves du groupe expérimental sur ces deux points peuvent indiquer des comportements

ou des attitudes pouvant influencer leur performance scolaire. Il s'agit bien sûr d'une possibilité et non pas d'une certitude puisque le TRAC mesure des perceptions plutôt que des attitudes ou des comportements réels.

COMPARAISON DES RÉSULTATS AU TRAC DES GROUPES EXPÉRIMENTAL ET TÉMOIN. COHORTE 90
(Test: Student-t)

Facteurs	t	p
Réaction d'anxiété	-0,27	0,789
Préparation aux examens	-0,72	0,474
Recours aux professeurs	-2,08	0,042
Qualité de l'attention	-0,95	0,347
Anxiété aux examens	1,15	0,255
Entraide	-2,02	0,047
Croyance à la facilité	0,44	0,662
Croyance aux méthodes	0,80	0,427
Priorité aux études	0,63	0,529

TABLEAU 3.8

Ces perceptions ont-elles changé après une année de cégep? Peu d'élèves ont passé le TRAC les deux fois. Le nombre d'élèves rejoints correspond environ à ceux qui ont complété au moins quatre cours à la deuxième session, c'est-à-dire aux élèves qui ont persisté jusqu'à la fin de l'année. La première année, nous avons rejoint 28 élèves du groupe expérimental et 17 élèves du groupe témoin. La seconde, 19 élèves du groupe expérimental, 13 du groupe témoin, 14 du groupe A et 26 du groupe B ont passé le test. Globalement, près de 90% des élèves qui ont

persisté ont complété le test les deux fois. Ce sont donc ces résultats que nous analysons. Les conclusions qui s'en dégagent sont valables uniquement dans ce contexte.

Les figures 3.5 et 3.6 illustrent les changements survenus. Nous avons utilisé le test sur les signes de Wilcoxon pour détecter toute différence statistiquement significative.

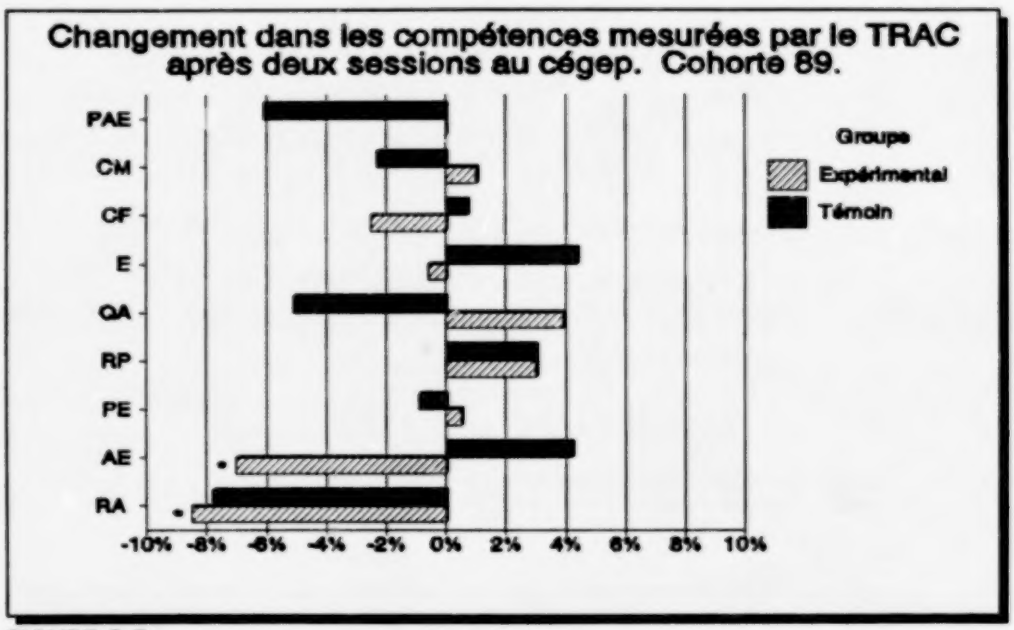

FIGURE 3.5

Pour la cohorte 89, la figure 3.5 montre que les seules perceptions qui ont vraiment changé sont les facteurs d'anxiété aux examens. En effet, les élèves du groupe expérimental se perçoivent moins anxieux aux examens ($Z = -3,188$ et $p = 0,0014$) et semblent anticiper moins l'échec ($Z = 2,1291$ et $p = 0,0332$). Dans ce dernier cas, la différence est plus marquée puisque les élèves du groupe témoin disent anticiper davantage l'échec lors des examens qu'au début de l'année. Quant aux autres changements, on note peu de différence et le nombre restreint d'élèves

concernés nous empêche d'approfondir davantage cette question.

La figure 3.6 indique des changements plus nombreux dans les attitudes et les comportements des élèves de tous les groupes de la cohorte 90.

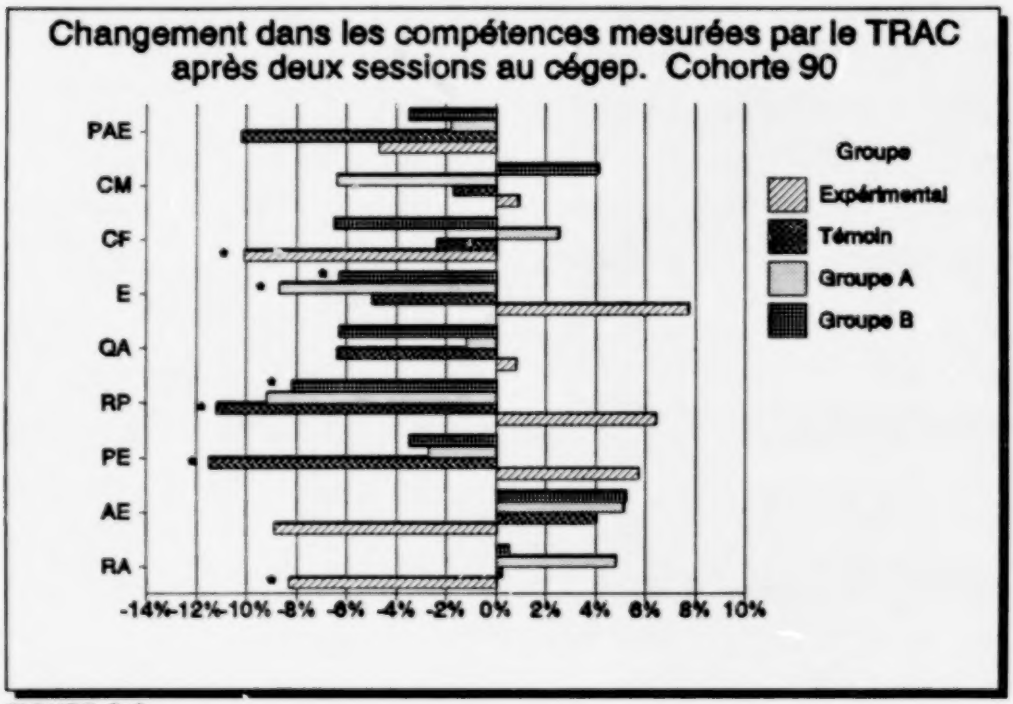

FIGURE 3.6

Comme l'année précédente, les élèves du groupe expérimental croient ressentir moins d'anxiété lors des examens ($Z = -2,1127$ et $p = 0,0346$). De plus, ils croient moins à la facilité ($Z = -2,4145$ et $p = 0,0158$): ils pensent que ceux qui réussissent fournissent des efforts et consacrent beaucoup de temps à leurs études. Les élèves du groupe témoin ont l'impression de moins bien se préparer aux examens ($Z = -2,7605$ et $p = 0,0058$) et d'avoir moins recours aux professeurs ($Z = -2,3444$ et $p = 0,0191$). Les élèves du groupe A croient qu'ils recherchent moins la

collaboration de leurs pairs ($Z = -1,9568$ et $p = 0,0504$). Enfin, le recours aux professeurs ($Z = -2,1143$ et $p = 0,0345$) et l'entraide ($Z = -2,0449$ et $p = 0.0409$) sont aussi des perceptions à la baisse chez les élèves du groupe B.

Si l'on compare globalement le groupe expérimental aux autres groupes, on observe que pour tous les facteurs d'anxiété et de stratégies d'étude les élèves du groupe expérimental se sont mieux adaptés que leurs pairs. Dans tous les cas, ils réagissent dans la direction inverse des élèves du groupe témoin élargi. Pendant qu'ils ont l'impression d'être moins anxieux aux examens, d'anticiper moins l'échec, de mieux se préparer aux examens, d'avoir davantage recours aux professeurs et à leurs pairs, leurs condisciples ressentent le contraire.

Il est étonnant de constater une baisse des compétences sociales de tous les élèves du groupe témoin élargi, même les meilleurs, après une année de cégep. N'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur la capacité de l'organisation scolaire actuelle de développer des relations professeurs-élèves et entre les élèves eux-mêmes qui encouragent la collaboration? Cet aspect ressortira aussi dans le sondage auprès des élèves: la qualité des relations personnelles étant un facteur déterminant à leurs yeux.

L'analyse statistique confirme l'hypothèse 2: le programme d'encadrement a permis à un grand nombre d'élèves des groupes expérimentaux de développer certaines compétences socio-affectives mesurées par le TRAC. Cependant, ces changements sont plus marqués la deuxième année, affectant non seulement les facteurs d'anxiété, mais également la croyance à la facilité. Cette nouvelle attitude a-t-elle un caractère plus permanent qu'une diminution de l'anxiété? Dans un tel cas, il serait intéressant d'étudier le rendement scolaire des élèves du second groupe expérimental en troisième et en quatrième session.

Les habiletés d'écriture

La première année, l'intervention méthodologique reposait essentiellement sur un cours de techniques d'apprentissage dont les thèmes principaux étaient: la gestion du temps, le contrôle de soi, l'écoute, la prise de notes, les examens, etc. Le peu d'intérêt qu'ont manifesté les élèves pour cette approche et le bilan que nous en faisions dès les premières semaines de cours nous ont forcés à reconsidérer notre façon d'intervenir.

Au même moment, nous constations d'importantes lacunes dans les habiletés d'écriture et de lecture des élèves. Le développement de ces compétences nous semblait essentiel pour leur permettre de poursuivre des études collégiales. Dès la première année, notre effort a porté sur le résumé. Sans méthode précise, nous avons tenté dans nos cours respectifs de développer cette habileté. La deuxième année nous avons voulu être plus systématique, d'où notre intérêt pour la séquence d'habiletés d'écriture et de lecture développée par Jacques Pelletier du cégep de Sherbrooke.

Soucieux de mesurer l'efficacité de cette séquence, nous avons élaboré deux instruments: un test d'écriture et une grille d'évaluation. Nous vous rappelons qu'ils n'ont pas été validés, par conséquent ils n'ont aucune valeur scientifique. De plus, le petit nombre de sujets que nous pouvions comparer à la fin de cette expérimentation rend impossible toute généralisation. L'évaluation qui suit a donc un caractère strictement indicatif et permet seulement de faire certaines constatations préliminaires.

À l'automne 90, 141 élèves de sciences humaines sans mathématiques ont passé le test d'écriture. Ils ont fait en moyenne 31 fautes avec un minimum de 7 et un maximum de 64. Le tableau 3.9 présente la répartition des élèves selon le nombre de fautes. Les résultats sont éloquents: trois élèves seulement ont fait moins de 10 fautes et à peine 22% ont commis moins de 20 fautes. Plus de la moitié des élèves, soit 53,9%,

ont fait entre 20 et 39 fautes. Ces résultats confirment ce que nous savions déjà: les élèves éprouvent d'énormes difficultés à écrire correctement.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE NOMBRE DE FAUTES

Nombre de fautes	Nombre d'élèves	% d'élèves
0-9	3	2,1
10-19	28	19,9
20-29	36	25,5
30-39	40	28,4
40-49	23	16,3
50-59	9	6,4
60-69	2	1,4
Total	141	100

TABLEAU 3.9

Une analyse comparative selon le sexe, la moyenne pondérée au secondaire, le taux de réussite et la moyenne générale en première session a révélé une différence statistiquement significative seulement pour les trois indicateurs de performance scolaire. Cependant, le degré d'association entre le nombre de fautes et ces trois variables est assez faible. Dans l'ordre, les coefficients de corrélation calculés sont -0,36 pour la MPS, -0,18 pour le taux de réussite et -0,19 pour la moyenne générale. On remarque que le nombre de fautes est davantage associé à la performance scolaire au secondaire. Cette faible corrélation entre l'habileté à écrire et les résultats scolaires surprend à première vue. Considérant les lacunes de l'instrument de mesure utilisé, ce résultat montre seulement toute la complexité d'identifier précisément les causes

de l'échec scolaire.

Le test d'écriture a été administré une seconde fois à la fin de l'année scolaire. Malgré une démarche rigoureuse, nous avons pu administrer seulement 65 tests dont 17 au groupe expérimental et 9 uniquement au groupe témoin. La forte mortalité expérimentale et un taux d'absence élevé au moment du test expliquent en grande partie cette faible représentativité de notre échantillon de départ.

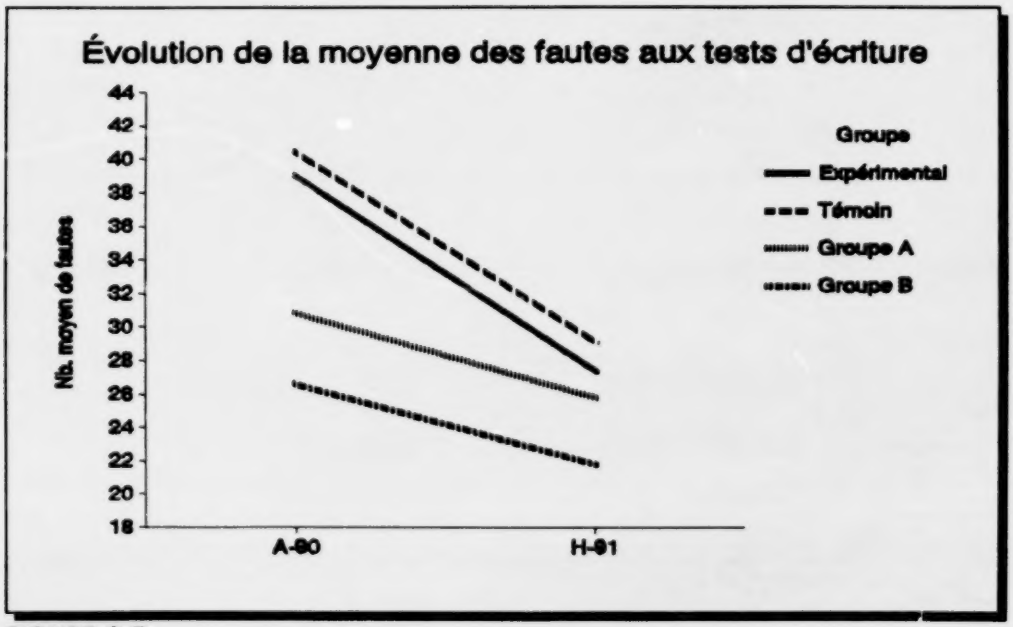

FIGURE 3.7

La figure 3.7 compare les résultats obtenus par les groupes de l'échantillon élargi aux tests d'écriture[47]. Le test statistique de Kruskal-Wallis

[47] Seulement 56 résultats sont comparables puisque ces groupes sont définis à l'aide de la MPS. Les sujets se répartissent ainsi: groupe expérimental, 17; groupe témoin, 9; groupe A, 13 et groupe B, 17.

(analyse de variance) détecte une différence significative au début de l'année scolaire (khi-deux = 16,52 et p = .001). Ainsi, les élèves des groupes dont la moyenne pondérée au secondaire est plus élevée font en moyenne moins de fautes.

À la fin de la deuxième session, le même test ne décèle plus de différence statistiquement significative (khi-deux = 4,56 et p = 0,207). On observe que les élèves des groupes expérimental et témoin ont effectué un rattrapage considérable. En effet, la moyenne des fautes a diminué de 11,6 pour le groupe expérimental et de 11,3 pour le groupe témoin. La diminution est moins grande pour les groupes A et B: 5 fautes de moins en moyenne pour le groupe A et 4,7 pour le groupe B. Ainsi, le groupe expérimental n'a pas mieux réussi que le groupe témoin. En général, c'est l'ensemble des élèves les plus faibles qui a le plus progressé.

Les tests d'écriture évaluent seulement la compétence linguistique des élèves. Nous avons donc développé une grille d'analyse pour mesurer leur compétence textuelle. Le tableau 3.10 présente les résultats obtenus par les élèves du groupe expérimental. La cote évalue l'organisation du texte et des paragraphes en fonction de certains critères définis à l'annexe 6. Dans les deux cas, on note une légère amélioration. Cependant, le test sur les signes de Wilcoxon ne révèle aucun changement statistiquement significatif: ni pour l'organisation du texte (Z = -0,664 et p = 0,507), ni pour celle des paragraphes (Z = -0,621 et p = 0,505). Il est donc inutile d'approfondir cette analyse.

L'analyse qui précède infirme l'hypothèse 3: le programme d'encadrement n'a donc pas permis de développer les habiletés d'écriture des élèves du groupe expérimental. Étant donné les limites de cette analyse statistique, nous croyons nécessaire d'étudier les résultats du sondage mené auprès des élèves des groupes expérimentaux avant de discuter de la pertinence d'adopter une telle séquence.

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE DES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

Cote	Texte		Paragraphes	
	Automne 90	*Hiver 91*	*Automne 90*	*Hiver 91*
Nulle	0	0	2	0
Faible	4	4	5	6
Bien	8	5	9	8
Très bien	6	9	3	5
Excellent	1	1	0	0

TABLEAU 3.10

L'opinion des élèves des groupes expérimentaux

Afin de déterminer quelles mesures d'encadrement ont eu le plus d'effet, nous avons sondé l'opinion des élèves à ce sujet. À la fin de chaque année expérimentale, nous avons donc administré un questionnaire pour identifier les moyens d'intervention qui, aux yeux des élèves, semblaient les plus appropriés. Nous présentons dans ce chapitre l'information brute recueillie à l'aide de ce questionnaire. Dans le chapitre suivant, ces résultats seront utilisés avec d'autres données pour évaluer l'efficacité de chaque mesure.

Pour comparer l'opinion des deux groupes, nous avons réuni sous un même thème les énoncés communs qui définissaient le mieux les six mesures d'encadrement suivantes: la relation maître-élève, le groupe stable, la journée d'accueil, la pédagogie, l'encadrement méthodologique et le tutorat. Pour chacun, l'élève devait indiquer sur une échelle de sept points son degré d'accord: 1 signifiant «*pas du tout*» et 7 «*tout à fait*».

Les résultats sont présentés dans la figure 3.8.

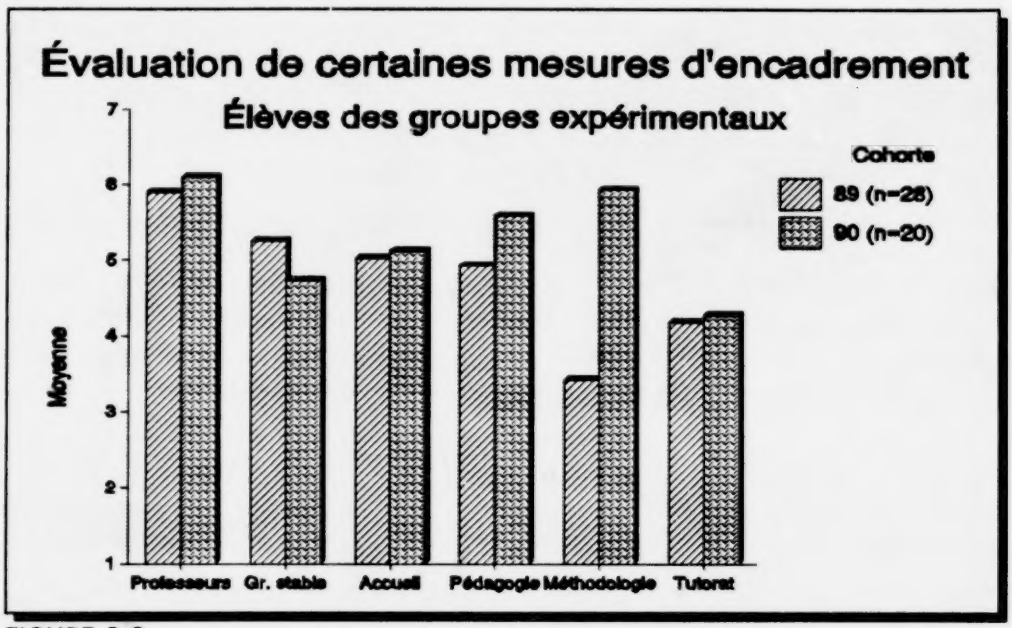

FIGURE 3.8

Le test statistique Mann-Whitney indique une différence d'opinion statistiquement significative pour deux mesures d'encadrement: la pédagogie ($Z = -2,121$ et $p = 0,034$) et l'encadrement méthodologique ($Z = -5,409$ et $p = 0,000$). Ainsi, les élèves de la cohorte 90 sont davantage convaincus que les différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation leur ont permis de mieux comprendre la matière, de mieux se préparer aux examens et d'obtenir de meilleurs résultats. Ils sont aussi persuadés que leur participation au programme d'encadrement les a aidés à mieux comprendre un texte difficile, à développer leurs habiletés d'écriture et à rédiger un bon résumé.

Quant aux autres moyens d'intervention, l'opinion des élèves des deux groupes à leur propos est assez semblable. On remarque l'importance qu'ils accordent à la relation maître-élève. Ils ont apprécié la disponibilité

et le soutien que les professeurs leur ont assurés tout au long de l'année. Dans une moindre mesure, ils estiment que la journée d'accueil les a aidés à mieux comprendre les objectifs du projet Azimut, les a encouragés à entreprendre des études collégiales et leur a permis de se familiariser avec les lieux. Leur intérêt pour le tutorat est plutôt mitigé et varie beaucoup d'un élève à l'autre. Enfin, le groupe stable semble susciter plus de réactions négatives parmi les élèves de la cohorte 90.

Les questionnaires couvrent évidemment d'autres dimensions de notre intervention. Comme il s'agissait d'une recherche exploratoire, l'expérience de la première année nous a obligé à modifier quelquefois notre façon d'intervenir. Ainsi, certains énoncés ne recouvrent pas la même réalité. C'est pourquoi nous les considérons séparément.

La participation des professionnels, particulièrement leur intervention auprès des élèves, est certes l'aspect qui a soulevé le plus d'interrogation. La première année, leur action se voulait plus systématique: des ateliers libres sur le stress aux examens, le choix de carrière, le régime pédagogique avaient été planifiés. La deuxième année, les ateliers sont devenus moins formels et servaient plutôt de prétexte pour rencontrer certains élèves qui semblaient présenter des difficultés particulières identifiées par l'équipe d'intervenants.

Le jugement que les élèves portent sur ces ateliers est très sévère. Ceux de la première cohorte ont accordé un score moyen de 3,32 à l'énoncé «*les ateliers libres m'ont aidé à mieux comprendre le régime pédagogique*», 3,36 «*...à préciser mon orientation*» et 2,79 «*...à identifier certaines difficultés personnelles*». L'année suivante, l'énoncé «*les ateliers libres m'ont fourni une information pertinente concernant certains problèmes non académiques (stress aux examens, choix de carrière...)*» a obtenu un score moyen de 4,05.

Nous avons aussi voulu savoir dans quelle mesure la participation de chaque professionnel était souhaitable dans un tel projet. Le psychologue

recueille le moins de «votes», obtenant un score moyen de 3,04 la première année et 3,45 la seconde. La participation de l'aide pédagogique individuel et du conseiller en orientation soulève plus d'intérêt: les deux ont obtenu un score moyen d'environ 5 les deux années.

Dans un autre ordre d'idée, nous avons voulu connaître la perception des élèves concernant deux mesures organisationnelles: la grille-horaire et le bulletin de mi-session. Les élèves semblent assez apprécier les deux mesures, même si la seconde est plus populaire. Les deux tiers des élèves ont accordé une note de 5 et plus à la grille-horaire, tandis que plus des trois quarts ont fait de même pour le bulletin de mi-session.

Quant aux activités parascolaires, les élèves des deux groupes les jugent assez importantes, leur accordant un score moyen de 5,11 la première année et de 5,45 la seconde. Ils sont aussi assez d'accord pour que certaines de ces activités soient intégrées aux activités pédagogiques proprement dites.

Enfin, nous leur avons demandé s'ils recommanderaient à un ami ou à une amie de s'inscrire au projet Azimut l'an prochain. 70% des élèves des deux groupes sont au moins assez d'accord (5 et plus comme score) avec cet énoncé. Cinq élèves seulement sont plus ou moins ou pas du tout d'accord (les scores 1 et 2), soit 17,9% des élèves qui ont persisté.

En résumé, l'opinion des élèves des deux groupes diffère seulement sur deux points: la pédagogie et l'encadrement méthodologique. L'attitude à l'égard du groupe stable est très variable d'un élève à l'autre et peut-être d'un groupe à l'autre, malgré qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative. Parmi les autres mesures d'aide, les plus populaires sont: la relation maître-élève, la journée d'accueil, le bulletin de mi-session, la grille-horaire et les activités scolaires. Parmi celles qui ont suscité moins d'intérêt, on retrouve le tutorat et les ateliers libres.

L'analyse statistique révèle donc des différences significatives concernant

la réussite scolaire et certaines capacités d'adaptation aux études collégiales des élèves des groupes expérimentaux. Dans le chapitre suivant, nous verrons dans quelle mesure notre programme d'encadrement est responsable de ces changements.

Chapitre 4

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté des différences statistiquement significatives entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins. Comme nous ne disposions pas de l'ensemble des résultats, nous avons préféré remettre à plus tard toute tentative d'interprétation. L'analyse des données complétée, l'évaluation de notre programme d'encadrement et de ses différentes mesures d'aide est désormais possible. Notre analyse portera sur quatre aspects majeurs de notre intervention: la persévérance des élèves, leur compétence, les mesures d'encadrement et la concertation des intervenants.

La persévérance des élèves.

Nous avons déjà observé que les taux de réussite plus élevés des groupes expérimentaux reflétaient une plus grande persistance des élèves. La comparaison des taux d'abandon avec les groupes témoins révèle des écarts considérables, sauf à la session d'hiver 1991 où les élèves du groupe expérimental ont abandonné 38% des cours auxquels ils étaient inscrits.

Pour mieux comprendre ce taux élevé d'abandon, une analyse plus détaillée des indicateurs de performance du tableau 3.5 est nécessaire. En comparant les deux sessions, on constate que le taux d'abandon de ce groupe a augmenté de 30%. Par contre, pour la même période, le taux d'échec a diminué de 19%, passant de 34% à 15%. Il semble donc qu'une forte proportion des élèves qui avaient échoué à la première session ont abandonné à la session d'hiver. Ceci est confirmé par le pourcentage d'élèves qui n'a réussi aucun cours à la deuxième session, soit 29%. Ainsi, le taux d'échec en première session camoufle plusieurs abandons qui apparaissent seulement la session suivante.

Le programme d'encadrement n'a donc pas permis d'accroître la persistance de tous les élèves. En général, ce sont les moins motivés qui décrochent: ceux qui ont montré le moins d'intérêt pour l'école globalement et pour les sciences humaines en particulier. Cependant, affirmer

que les décrocheurs manquent de motivation ne nous avance guère. Ce qu'il faudrait identifier, ce sont les raisons qui se cachent derrière le peu d'intérêt qu'ils manifestent.

Les théories de la motivation en éducation ont fait beaucoup de progrès pendant les années quatre-vingt. Les travaux américains de Deci et Ryan et de Weiner, entre autres, ont stimulé la recherche québécoise dans ce domaine[48]. Ces théories ont l'inconvénient de s'intéresser seulement aux élèves présents en classe; dans une certaine mesure, elles permettent de dépister les éventuels décrocheurs, mais elles ne nous renseignent pas vraiment sur les raisons du décrochage. Pour mieux cerner les causes de ce phénomène, nous croyons que de nouvelles recherches sont nécessaires[49].

Malgré la présence de ce groupe d'élèves, le tableau 3.5 révèle tout de même une performance enviable du groupe expérimental. En effet, l'échantillon élargi cette année-là permet de considérer le rendement scolaire d'élèves dont la MPS est de 65 et plus. Pour la majorité des indicateurs, le groupe expérimental se classe bon deuxième, derrière le groupe B (MPS $\geq$ 70). Le plus remarquable est certes le pourcentage d'élèves qui ont réussi tous leurs cours, soit 28% et 29% à chaque session. Dans ce cas, le groupe témoin et le groupe A (65 $\leq$ MPS $\leq$ 69) ont réalisé une performance médiocre: 3 % et 7% respectivement à la première session, 3% et 10% à la session suivante. Dans le groupe B, ce pourcentage dépasse celui du groupe expérimental de seulement 10% environ.

À ce chapitre, les résultats sont comparables pour la cohorte 89. À chaque session, 30% et 23% des élèves du groupe expérimental ont réussi tous leurs cours, tandis que seulement 5% et 7% des élèves du

---

[48] Mentionnons les travaux de Vallerand (1989), Bissonnette (1989) et Barbeau (1991).

[49] À ce sujet, voir la relance auprès des élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié de leurs cours réalisée par Vigneault et Saint-Louis (1987).

groupe témoin ont réalisé le même exploit. Ce qui confirme la validité de cet indicateur. En accroissant la persistance, le programme d'encadrement a donc permis à un plus grand nombre d'élèves de réussir tous leurs cours.

Il a aussi permis de réduire le nombre de décrocheurs, c'est-à-dire le nombre d'élèves qui n'auraient pas réussi la moitié et plus de leurs cours. Le pourcentage de non décrocheurs a atteint respectivement 73% et 63% à la première session pour les deux groupes expérimentaux; 77% et 46% à la deuxième session (tableau 3.1). Au contraire, seulement 30% et 34% des élèves des groupes témoins ont réussi une telle performance en première session; 60% et 69%, la session suivante.

Le programme d'encadrement a donc profité particulièrement à deux sous-groupes d'élèves. Le premier comprend ceux qui auraient échoué ou abandonné un ou deux cours: leur plus grande persistance leur a donc permis de les réussir tous. Le second inclut ceux qui autrement seraient devenus des décrocheurs: leur persévérance a rendu possible la réussite d'au moins la moitié de leurs cours.

Pourquoi ont-ils persisté? Les résultats des sondages sont clairs. Les deux groupes d'élèves partagent la même opinion: la relation maître-élève est certainement la dimension de notre encadrement la plus populaire. Sur l'échelle de un à sept du questionnaire, cette variable récolte un score moyen de 5,9 en 1989 et de 6,1 en 1990. Dans l'ordre, ils ont apprécié la disponibilité des professeurs (6,1 en 1989 et 6,4 en 1990), leur support (6,0 en 1989 et 6,1 en 1990) et le fait d'avoir les mêmes professeurs aux deux sessions (5,6 en 1989 et 5,8 en 1990).

Cette hypothèse semble confirmée par les résultats du TRAC. L'attitude des enseignants aurait permis de réduire de façon significative l'anxiété ressentie par les élèves des groupes expérimentaux et d'accroître par le fait même leurs chances de réussite. À la fin de l'année, ils manifestaient moins de réactions d'anxiété aux examens et anticipaient moins l'échec

(figures 3.5 et 3.6). À l'opposé, les élèves des autres groupes de l'échantillon élargi de 1990-91, même parmi les meilleurs, se sentaient plus anxieux et anticipaient plus l'échec qu'au moment de leur inscription.

La relation maître-élève n'existe pas en soi, elle s'incarne dans des gestes, des attitudes et des comportements précis qui s'expriment dans la classe, dans le bureau du professeur, dans les rencontres fortuites, etc. Les croyances de l'enseignant dans les chances de réussite de ses élèves déterminent les gestes qu'il posera, les attitudes qu'il adoptera et les comportements qu'il aura à leur égard. Convaincu qu'ils peuvent presque tous réussir, il leur transmettra sa certitude, il les assurera de sa disponibilité et il leur fera sentir cette aide qu'il est toujours disposé à leur donner. La relation maître-élève est bien un rapport pédagogique.

Dans son étude sur l'influence des actes professionnels des enseignants sur l'apprentissage des élèves, Roy (1991) confirme cette analyse. À partir de plusieurs recherches américaines, il démontre l'importance des attitudes et des croyances des enseignants dans la réussite de leurs élèves[50]. Fait intéressant, il souligne aussi à quel point la pédagogie de la maîtrise influence les croyances des enseignants et leurs comportements en classe[51]. D'ailleurs, l'un des principaux postulats de base de cette méthode pédagogique affirme que 95% des élèves devraient atteindre le niveau de maîtrise fixé si l'on respecte ses prescriptions.

Dans quelle mesure nos connaissances de la pédagogie de la maîtrise ont pu influencer notre conviction profonde que ces élèves pouvaient réussir? Cela est difficile à préciser. Néanmoins, nous partagions assurément cette certitude. Elle a joué le rôle de dénominateur commun et a donc permis à notre équipe de travail d'exister.

---

[50] Roy (1991), p. 81-82.

[51] «Les auteurs ont démontré à partir de 27 revues de recherches que les enseignants appliquant le modèle de la pédagogie de la réussite changent leurs perceptions sur la capacité des élèves à réussir le cours.» Roy (1991), p. 82.

Par ailleurs, l'observation de la cohorte 89 pendant la troisième et la quatrième sessions révèle un changement d'attitude de la part des élèves du groupe expérimental: ils abandonnent de plus en plus de cours (figure 3.2). De plus, cette pratique se généralise et rejoint tous les types d'élèves. En première session, 18% des élèves ont abandonné au moins un cours, 23% en deuxième, 66% en troisième et 63% en quatrième session. Le pourcentage de décrocheurs en première année est demeuré inférieur à 27%, il s'élève à 52% à la session d'automne 90 et à 56% la session suivante. Même les meilleurs élèves abandonnent des cours. Le pourcentage d'élèves ayant réussi tous leurs cours baisse systématiquement de session en session pour atteindre 7,4% en quatrième session.

Comment expliquer un tel changement d'attitude d'une année à l'autre? Certains y verront immédiatement un retour normal des choses. Cette conclusion nous semble un peu hâtive. Elle mérite certainement d'être considérée, mais avant, d'autres explications doivent être envisagées. D'une année à l'autre, les méthodes pédagogiques sont-elles comparables? la relation maître-élève est-elle semblable? l'organisation de l'enseignement est-elle la même? En fait, il serait nécessaire de réaliser une relance auprès de ces élèves avant de poser un jugement définitif.

Jusqu'à maintenant, nous avons expliqué la réussite scolaire des élèves par leur plus grande persistance, surtout en première année. Si l'amélioration de la performance des élèves est un objectif légitime de tout programme d'encadrement, il procure cependant moins de satisfaction aux intervenants s'il tient uniquement à la persévérance de ceux-là. C'est pourquoi, nous nous étions fixé comme objectif additionnel de développer leurs compétences, particulièrement leurs habiletés d'écriture et de lecture.

La compétence des élèves

Nous avons démontré que les élèves des groupes expérimentaux ont réussi un plus grand nombre de cours, mais les ont-ils mieux réussi? Ont-

ils développé des habiletés qui leur assureraient de se démarquer des autres élèves ayant au moment de l'admission un dossier scolaire comparable? Pour répondre à ces questions, nous avons considéré la moyenne générale à chaque session, les résultats des tests d'écriture et certains éléments du TRAC.

En considérant dans le calcul de la moyenne générale uniquement les résultats des élèves qui ont persisté, nous avons voulu créer un indicateur de leur compétence générale. Dans la mesure où nous avions cherché à développer certaines habiletés, cela devait se traduire par un écart significatif dans la moyenne générale. L'analyse statistique du chapitre précédent a démontré le contraire. À ce chapitre, seul le groupe B de la cohorte 90 obtient une moyenne générale plus élevée (tableau 3.5).

Cependant, il faut bien admettre que la moyenne générale demeure un instrument peu précis pour mesurer la compétence des élèves. Elle tient compte non seulement des habiletés maîtrisées, mais aussi des connaissances acquises. Il est bien difficile de partager leur influence respective. C'est pourquoi, nous avons choisi de mesurer en plus le degré de maîtrise d'une habileté particulière, leur capacité à écrire correctement.

L'analyse des résultats a démontré que les élèves du groupe expérimental n'ont pas amélioré de façon significative leurs compétences linguistique et textuelle. Faut-il, pour cette raison, reconsidérer la pertinence d'adopter une approche systématique dans ce domaine? Nous ne le croyons pas.

D'abord, les instruments de mesure utilisés sont assez rudimentaires. Compter le nombre de fautes pour mesurer la compétence linguistique des élèves, lorsqu'ils avaient comme consigne d'écrire un texte de 150 à 250 mots, semble comporter une trop grande marge d'erreur pour accorder une crédibilité réelle à ce test. À ce sujet, l'analyse des résultats ne fait que traduire une tendance qui laisse entrevoir possiblement une amélioration plus grande des élèves les plus faibles. La grille d'évaluation, malgré

la rigueur des critères utilisés pour mesurer l'organisation du texte, demeure un instrument non validé. Ainsi, pour évaluer l'efficacité de la séquence d'habiletés d'écriture et de lecture, il faudra certainement développer des instruments de mesure plus précis.

Ensuite, nous n'avons pas mesuré précisément leur capacité à résumer un texte long, à répondre à une question complexe, à faire une dissertation et à réaliser toutes les étapes d'une recherche. Ces habiletés ont été enseignées à la deuxième session chacune dans le cadre d'un cours particulier. Elles ont été évaluées dans ce contexte spécifique uniquement. Ne disposant pas de résultats comparables pour les élèves des autres groupes, il était donc difficile de nous faire une idée de la performance de nos élèves.

Enfin, il faut aussi tenir compte du contexte dans lequel s'est déroulée notre expérimentation. Il se peut qu'il eût été difficile d'observer une progression sensible des habiletés d'écriture après un an d'intervention compte tenu du type d'élèves choisi. Comme le laissent entrevoir certaines études sur la maîtrise de la langue au collégial[52], les élèves qui semblent le plus bénéficier de ce type d'encadrement sont plutôt ceux qui obtiennent un rendement scolaire moyen.

Malgré ces résultats décevants, il est permis de croire que l'enseignement systématique de la séquence d'habileté d'écriture et de lecture a produit certains effets. Contrairement à la première année d'expérimentation, où l'intervention méthodologique a été improvisée, les élèves du groupe expérimental de la cohorte 90 croient moins en la facilité et sont donc plus conscients que l'effort est un gage de succès (figure 3.6). Ce changement dans les croyances des élèves nous l'attribuons à l'insistance que nous avons mise à démontrer que l'écriture et la compréhension d'un texte ne sont pas spontanées, mais plutôt l'oeuvre d'un travail méthodique fondé sur des habiletés d'analyse qu'il leur faut développer. Cette

---

[52] Moffet (1991) et Pelletier (résultats communiqués par l'auteur).

conviction semble acquise, il leur reste cependant à les maîtriser.

Dans un autre ordre d'idée, certains auteurs croient que les habiletés non intellectuelles jouent un rôle important dans la réussite scolaire des élèves les plus faibles[53]. Certaines compétences personnelles d'adaptation expliqueraient mieux le succès scolaire de ces élèves que leur dossier au moment de l'admission. L'analyse des résultats du TRAC a montré que les élèves des groupes expérimentaux avaient développé certaines de ces compétences.

À la fin de la première année d'expérimentation, on a observé une baisse significative des réactions d'anxiété et de l'anticipation de l'échec chez les élèves du groupe expérimental. Cependant, l'écart entre les groupes expérimental et témoin, concernant ces deux facteurs, n'est pas statistiquement significatif ni au début ni à la fin de cette période. Comment interpréter ces résultats? Rappelons que le TRAC mesure des perceptions, celles-ci peuvent changer rapidement. Dans quelle mesure le changement observé peut-il être considéré comme permanent? Il est difficile de répondre à cette question. Il se peut que ce soit passager, indiquant ainsi un effet secondaire du programme d'encadrement. D'ailleurs, plusieurs élèves ont exprimé une certaine anxiété face à l'avenir quand est venu le moment de quitter le projet Azimut[54].

L'année suivante, l'interprétation des résultats du TRAC (figure 3.6) montre des changements significatifs dans les compétences personnelles d'adaptation de tous les groupes. Ce qui étonne le plus quand on compare le groupe expérimental aux autres, c'est de constater comment

---

[53] Larose et Roy (1990), p. 17.

[54] Lors de la rencontre du 6 juin 1990 avec 12 élèves du groupe expérimental, les commentaires suivants semblaient faire l'unanimité:

«Je ne sais pas si les professeurs seront aussi disponibles.»
«Moi aussi j'ai peur. Cette année, j'ai appris à demander de l'aide, mais je ne sais pas trop comment agir à l'avenir.»

la plupart des échelles évoluent en sens contraire. Comme l'année précédente, les élèves du groupe expérimental éprouvent moins d'anxiété et anticipent moins l'échec, tandis que ceux des autres groupes se sentent plus anxieux et craignent davantage l'échec. Pour toutes les stratégies d'étude, les élèves du groupe expérimental se perçoivent plus compétents et les autres moins. De plus, nous avons déjà montré que certains de ces changements sont statistiquement significatifs. Quant aux croyances, nous avons déjà signalé que les élèves du groupe expérimental croient davantage en l'effort pour expliquer la réussite. Enfin, soulignons que tous les groupes accordent une priorité moins grande à leurs études.

Un tel contraste surprend et nous laisse quelque peu perplexe. À quoi attribuer ces écarts, sinon à la différence dans l'environnement scolaire des élèves dont nous avons déjà démontré l'influence sur la persistance. L'encadrement régulier ne semble pas fournir aux élèves un cadre propice au développement de leurs compétences personnelles d'adaptation. Calqué sur le modèle universitaire et orienté surtout vers l'acquisition de connaissances, l'enseignement collégial néglige les autres dimensions de l'apprentissage. Au contraire, nous avons cherché à en tenir compte le plus possible. Cette intention était perceptible autant dans l'esprit que dans les mesures concrètes du programme.

Mises à part certaines compétences d'adaptation au collégial, cette analyse montre que notre programme d'encadrement a eu peu d'effets sur celles-ci. Faut-il en conclure pour autant qu'il est impossible de développer les habiletés de ce type d'élève? L'apprentissage est un processus complexe qui se joue dans les relations réciproques du triangle élève-enseignant-savoir. Toute stratégie pédagogique met en oeuvre plusieurs activités d'apprentissage dont l'efficacité dépend de l'acquis de chaque élève, de la volonté et de la capacité de l'enseignant d'en tenir compte au moment de planifier et de dispenser son enseignement et de la complexité du savoir à transmettre. Le développement de nouvelles compétences ne dépend pas seulement des habiletés de l'élève, mais aussi de celles du

maître à créer des situations d'apprentissage qui lui permettent d'apprendre. Comme le démontrera l'analyse suivante, cette compétence de l'enseignant n'est jamais acquise pour de bon.

Les mesures d'encadrement

Nous avons déjà souligné l'influence de certaines modalités d'encadrement sur la réussite scolaire des élèves des groupes expérimentaux. Comme notre programme reposait sur une approche intégrée, nous voulons maintenant préciser le contexte dans lequel s'est déroulé cette intervention. Dans le chapitre 2, nous avons mentionné que chaque intervenant jouissait d'une grande liberté d'action, aucun n'était tenu de suivre les décisions du groupe de travail. Ainsi, les moyens d'action proposés ont-ils connu une application différente d'un cours à l'autre, particulièrement dans leur intensité. Pour juger de l'efficacité générale du programme, il est donc nécessaire de décrire ces disparités et aussi de faire ressortir les avantages et les inconvénients de certaines mesures d'encadrement.

L'intérêt pour la pédagogie de la maîtrise n'était pas partagé également par tous les enseignants. Quelques-uns n'y croyaient tout simplement pas; certains éprouvaient des difficultés à planifier leur enseignement à partir d'elle; par contre, d'autres décidèrent de tenter l'aventure, croyant que cette stratégie pédagogique correspondait mieux aux besoins des élèves choisis.

Malgré la diversité de ces opinions, la pédagogie de la maîtrise se gagna des adeptes au moins sur quelques points. Dès janvier 1990, un premier bilan nous permettait de constater que la majorité des enseignants avait expérimenté l'évaluation formative d'une façon ou d'une autre et reconnaissait ses avantages. Plusieurs ont aussi exprimé leur intérêt pour l'enseignement morcelé et la détermination d'objectifs d'apprentissage précis. Quelques-uns ont timidement ouvert la porte à l'enseignement

correctif. En juin 1991, les enseignants admettaient volontiers que cette méthode d'enseignement avait accru leur intérêt pour la pédagogie. Rien de bien spectaculaire, mais un pas dans la bonne direction qui a sûrement fait sentir ses effets dans la classe. Lors d'une rencontre avec un groupe d'élèves en juin 1990, ceux-ci ont souligné à quel point l'évaluation formative les avait aidés.

Malgré l'omniprésence de l'enseignement magistral dans nos cours, plusieurs enseignants ont introduit des activités d'apprentissage de groupe ou individualisées, convaincus que ces méthodes offraient des occasions d'apprendre mieux adaptées aux besoins des élèves. Dans ce domaine, il faut signaler particulièrement l'intérêt des élèves pour certaines activités interdisciplinaires. Par exemple, lors d'un panel sur l'école et l'origine ethnique organisé par le service d'animation du collège, on a proposé aux élèves d'agir comme journalistes. Cette activité coordonnée par les professeurs de français et d'histoire, en collaboration avec l'animatrice responsable, a permis la tenue d'un débat sur les relations interculturelles dans le cours d'histoire de la décolonisation et l'apprentissage d'un nouveau genre de production écrite en français, l'article de journal.

Tous reconnaissaient aussi l'importance de savoir lire et écrire pour la réussite de leur cours. Pour assurer le transfert de ces habiletés transdisciplinaires, chaque enseignant devait prévoir des modes d'évaluation qui correspondaient aux différentes étapes de la séquence d'habiletés d'écriture et de lecture. À ce propos, la contribution de chacun fut très inégale. Bien intentionnés, plusieurs éprouvaient cependant des difficultés à concilier la transmission du savoir et le «conseil méthodologique[55]».

Même que cela posait chez certains des problèmes de conscience. Nous sentions bien la nécessité d'intervenir dans ce domaine, mais en même

---

[55] Expression empruntée à Philippe Meirieu (1989).

temps nous éprouvions un sentiment de malaise pour des raisons de compétence ou d'éthique.

Malgré ces balbutiements pédagogiques, nous croyons qu'ils nous ont permis de développer une attitude commune de disponibilité, de respect de l'élève, d'écoute et de volonté de l'aider. Dans cette optique, la relation maître-élève est un rapport pédagogique qui reflète l'intention des enseignants impliqués de développer une pédagogie mieux adaptée. Ce sont là nos premiers pas dans le monde de l'enseignement stratégique[56], ils ont produit certains effets, mais le travail n'est pas pour autant terminé.

Nous avons voulu aussi tenir compte des difficultés personnelles de l'élève, autres que celles liées à l'apprentissage, qui pouvaient influencer son rendement scolaire. À cet effet, nous avions prévu principalement trois activités d'encadrement: le tutorat, la consultation individuelle et les ateliers libres. Par ces moyens, nous pensions être en mesure de dépister plus rapidement les problèmes personnels, d'ordre psycho-social, qui pouvaient nuire à l'apprentissage et répondre à des besoins précis tels que le choix de carrière, le stress aux examens, l'écoute attentive, etc. D'après les résultats des sondages auprès des élèves, ces moyens ont reçu un accueil plutôt tiède dans l'ensemble.

Orienté surtout vers les difficultés psycho-sociales de l'élève, le tutorat a soulevé plusieurs critiques autant de la part des élèves que de celle des enseignants. Chez les premiers, les plus fréquentes ont porté sur le caractère moralisateur de certaines rencontres, sur le fait de ne pas choisir son tuteur, sur l'obligation de le rencontrer et sur la gêne qu'ils ressentaient certaines fois. Chez les seconds, les critiques avaient le plus souvent trait au sentiment de ne pas savoir quoi dire, à l'embarras qu'ils éprouvaient face à certaines confidences et au caractère paterna-

---

[56] Par opposition à un enseignement intuitif que tout enseignant développe après plusieurs années d'enseignement.

liste de ces rencontres.

Parallèlement, certains élèves reconnaissaient que le tutorat les avait aidés à identifier leurs points forts et leurs points faibles et à fournir plus d'efforts. L'oreille attentive du tuteur a su les rassurer et stimuler leur intérêt pour les études. D'autre part, certains enseignants se sont sentis très à l'aise dans cette relation qui leur a fait mieux connaître les élèves qu'on leur avait désignés.

En fait, le tutorat avait été conçu comme un système de dépistage dans lequel l'enseignant servait d'intermédiaire entre les élèves et les professionnels. Il devait rendre compte des difficultés qu'il avait détectées au groupe de travail dont faisaient partie les professionnels. À la suite de cette mise en commun, l'équipe décidait de la façon d'intervenir: soit de référer l'élève à l'un ou l'autre des professionnels pour consultation, soit de créer un atelier thématique lorsque le problème concernait plusieurs élèves à la fois. Le tuteur devait alors suggérer à l'élève concerné de prendre rendez-vous avec le professionnel ou d'assister à l'atelier.

Les ateliers comme la consultation individuelle ont remporté peu de succès. Selon certains élèves, comme les ateliers n'étaient pas obligatoires et ne comptaient pas, ils ne ressentaient pas le besoin d'y participer. Dans l'autre cas, c'était tout simplement la crainte que leur inspirait une rencontre avec la psychologue. Ces raisons sont bien secondaires, elles reflètent tout simplement un manque d'intérêt pour l'approche proposée.

Ce modèle d'intervention, plutôt traditionnel malgré toute la concertation qui le soutient, semble confondre la difficulté et le besoin. L'élève qui identifie une difficulté et ressent le besoin d'entreprendre une démarche pour la régler sera attentif à ce qu'on lui propose. Dans cette optique, «l'objectif d'un tel programme d'encadrement consiste également à fournir à l'étudiant l'occasion d'identifier ses difficultés mais aussi de percevoir pour lui l'avantage concret à utiliser tel ou tel outil d'apprentis-

sage et d'en ressentir le besoin[57]». Dans leur rapport final, les professionnels concluent «nous sommes bien conscients de devoir inventer, à ce niveau, un style particulier de présence et d'intégration au vécu pédagogique du professeur et de l'étudiant. On ne questionne pas ici la pertinence de l'intervention des professionnels, mais plutôt ses modalités et son efficacité».

On peut toujours questionner la façon de faire, mais il n'en demeure pas moins que l'intervention des professionnels s'adressait probablement aux élèves les moins motivés, ceux qui ont le moins persisté. Dans ce cas, l'encadrement pédagogique n'a pas obtenu de meilleurs résultats. Comment agir avec ces élèves qui souvent ne montrent pas d'intérêt pour l'école en général et pour les sciences humaines en particulier? Un programme d'exploration ou d'intégration serait-il souhaitable? Si oui, comment pourrions-nous les dépister, car les antécédents scolaires ne sont pas une garantie à coup sûr? Par contre, la présence de ces élèves dans la classe engendre souvent une lourdeur de fonctionnement qu'il est difficile de gérer. D'un côté, un resserrement des conditions d'admission risque d'écarter des candidats valables, de l'autre, une politique de la «porte ouverte» attire des élèves peu motivés. La solution n'est donc pas simple. Elle doit à la fois respecter la rigueur et les objectifs du programme, créer des conditions d'enseignement acceptables et répondre aux besoins socio-affectifs de ces élèves par des mesures d'aide appropriées.

Enfin, notre programme d'encadrement n'aurait pas été possible sans la création de groupes stables et homogènes. Son caractère expérimental, exploratoire et multidisciplinaire nous a conduits à un tel regroupement. Ce mode d'organisation est-il vraiment nécessaire?

Les groupes stables rassemblaient les élèves pour l'ensemble de leurs cours pendant un an, sauf pour un cours complémentaire à une session.

---

[57] Extrait tiré du rapport final de la participation des professionnels au projet Azimut.

Ce degré de stabilité est-il souhaitable? Selon nous, le groupe stable a surtout comme avantage de faciliter l'intégration des nouveaux élèves et l'intervention pédagogique des enseignants qui acceptent de se concerter. Par contre, la constitution au hasard des groupes ne permet pas de prévoir la dynamique qui s'instaurera. Ainsi, surgissent certaines fois des problèmes de discipline et des tensions au sein du groupe que les enseignants du collégial ne sont pas habitués de gérer. De plus, il semble qu'un regroupement de trop longue durée amplifie ces problèmes. Nous croyons qu'il faut éviter un regroupement des mêmes élèves pendant une trop longue période. De cette manière, il sera sans doute possible de recréer une nouvelle dynamique du groupe que l'on peut espérer plus favorable à l'apprentissage.

L'homogénéité des groupes reposait sur les antécédents scolaires des élèves: tous avaient obtenu au secondaire une moyenne pondérée et une cote finale inférieures à 65. Informés de ce regroupement, certains se percevaient comme des «pas bons» et se donnaient le sobriquet d'«azimutés»[58]. Il faut dire cependant que ce sentiment s'est vite estompé, mais ils ont quand même gardé l'impression d'être à l'écart de la vie collégiale «normale». On a aussi constaté à quel point ils pouvaient s'encourager à fournir le moins d'efforts possibles, à s'absenter des cours et à remettre les travaux en retard. Cependant, nous étions convaincus qu'une plus grande homogénéité dans les classes nous permettrait de développer une pédagogie mieux adaptée. L'expérience nous a démontré que cette homogénéité était bien artificielle et que les antécédents scolaires cachaient l'hétérogénéité qui existait au sein de ces groupes. Aussi à la lumière des résultats obtenus, il nous semble que les inconvénients l'emportent sur l'avantage et qu'il faut favoriser la constitution de groupes

[58] Azimuté est l'adjectif d'azimut dont le sens familier désigne un individu «qui est fou, qui a perdu la boussole».

hétérogènes[59].

En somme, plusieurs questions demeurent sans réponses. Comme notre intention n'était pas de développer un modèle rigoureux, mais plutôt une approche intégrée en matière d'aide à l'apprentissage, l'analyse que nous venons de faire ouvre tout de même la voie à de nouvelles perspectives. Par contre, celles-ci seront possibles dans la mesure où tous les intervenants accepteront de se concerter.

La collaboration des intervenants

Provenant de disciplines et de professions différentes et peu familiers avec le travail d'équipe, les intervenants ont accepté avec enthousiasme de se concerter, convaincus que cette collaboration permettrait d'améliorer les performances scolaires des élèves considérés comme les plus faibles. Au départ, personne ne pouvait prévoir où cette aventure allait conduire. C'est de cela dont nous voulons vous faire part maintenant: des avantages que nous avons découverts et des difficultés que nous avons rencontrées.

L'équipe d'intervenants devenait en quelque sorte le titulaire de classe, à têtes multiples, à qui revient la responsabilité de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés. Nous ne pouvions plus nous en remettre seulement à notre fonction de «transmetteurs» de connaissances, notre champ d'action devait s'élargir pour englober d'autres dimensions de l'apprentissage dont nous étions, finalement, tous également responsables. Nous avons donc été amenés à transgresser les frontières de nos disciplines respectives, à dépasser le champ du savoir, pour nous rendre compte que nous partagions souvent les mêmes objectifs de formation, de rigueur intellectuelle, d'esprit critique, de maîtrise de la langue, etc.

---

[59] À ce propos, la pédagogie différenciée évite la marginalisation de certains élèves et semble offrir une alternative intéressante au programme d'aide à l'apprentissage tel que nous le concevons. Pour une définition de la pédagogie différenciée, consulter l'ouvrage de Philippe Meirieu (1985).

Cette concertation a donc permis de mieux intervenir sur des dimensions de l'apprentissage qui sont généralement négligées.

Les nombreuses discussions que nous avons eues concernant nos élèves nous ont certainement permis de mieux les connaître. En comparant régulièrement nos évaluations et en partageant nos craintes et nos certitudes à leur égard, nous étions en mesure de transmettre un message unique. Il fallait encourager celui-ci, faire une mise en garde à celui-là, exiger d'un autre un effort plus grand, etc. Ainsi, nous étions en mesure de mieux cerner les difficultés de chacun et d'en tenir compte dans nos pratiques pédagogiques respectives.

Dans cette optique, la concertation avec les professionnels non enseignants a certainement beaucoup contribué à modifier la perception des enseignants à cet égard. Ils ont apporté avec eux une connaissance de l'élève qui fait souvent défaut à ces derniers. En faisant part de leur expérience professionnelle, ils ont sûrement convaincu les enseignants d'accorder plus d'importance à la dimension affective de l'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idée, notre collaboration nous a aussi fait réaliser à quel point nous traitions souvent des mêmes thèmes dans nos cours. Cela a permis quelques fois d'imaginer des activités multidisciplinaires afin de mieux intégrer les perspectives différentes de chaque discipline. Nous avons aussi pris prétexte de certaines activités culturelles pour développer de telles activités.

Cette approche multidisciplinaire offre selon nous des possibilités immenses au plan de l'apprentissage, même si nous reconnaissons ne pas l'avoir suffisamment exploitée. D'abord, elle suscite un intérêt certain chez les élèves et chez les enseignants désireux de relever ce défi. Ensuite, elle contribue sûrement à faciliter les transferts de connaissance d'une discipline à l'autre. Enfin, elle fait le pont entre des savoirs disciplinaires, désincarnés aux yeux des élèves, et leur environnement culturel de tous les jours.

Notre collaboration a aussi donné lieu à certaines activités d'apprentissage transdisciplinaires. Nous avons rapidement reconnu l'importance de la compétence langagière comme habileté fondamentale qui rejoint l'ensemble de nos disciplines. Écrire sans faute, bien structurer un texte, faire un bon résumé, répondre correctement à une question complexe, etc. sont des préoccupations que nous partagions tous. Ce qui nous a conduits à adopter une séquence d'habiletés d'écriture et de lecture qui, malgré les résultats obtenus, a su nous convaincre de la pertinence d'une telle intervention.

Cependant, de telles pratiques de concertation exigent de la part des intervenants de modifier en profondeur des habitudes de travail bien établies depuis longtemps. Nous avons pu constater à quel point cela n'allait pas de soi. Même s'ils étaient convaincus de l'efficacité d'un meilleur encadrement, plusieurs enseignants ont éprouvé des difficultés à s'adapter aux exigences de l'approche intégrée. La concertation requiert de la part des participants de dépasser leur champ disciplinaire; dès lors, les problèmes surgissent car, à partir de ce moment, tout est à faire. Il faut alors que tous s'engagent avec la même détermination, sinon l'existence de l'équipe de travail est remise en question à plus ou moins brève échéance.

Malgré tout, notre expérience de la concertation nous a convaincus qu'elle est nécessaire pour répondre aux besoins nouveaux de l'enseignement collégial. Notre expérimentation a démontré qu'il est possible d'augmenter la persistance des élèves les plus faibles: sans concertation, cela n'aurait pas pu se faire. Il reste maintenant à trouver les moyens d'accroître leurs compétences. Cela ne sera pas possible sans un véritable travail d'équipe.

CONCLUSION

Le programme des sciences humaines sans mathématiques possède l'un des pires dossiers au chapitre des échecs et des abandons. Pendant les années quatre-vingt, le nombre des nouveaux inscrits a augmenté constamment, modifiant de façon significative la part relative de celui-ci dans l'ensemble des nouvelles inscriptions au secteur préuniversitaire. Cette croissance rapide des inscriptions a aggravé le décrochage scolaire dans ce programme. Accueillant de plus en plus d'élèves peu motivés et aux antécédents scolaires insuffisants, le programme des sciences humaines sans mathématiques a connu une baisse des principaux indicateurs de performance.

Dans le cadre d'une approche intégrée rejoignant toutes les dimensions de l'apprentissage, nous avons voulu améliorer le rendement scolaire des élèves de ce programme considérés les plus faibles. À l'automne 1989, une équipe de sept professeurs de disciplines différentes et de trois professionnels a donc entrepris l'application d'un plan d'intervention prévoyant quatre types d'encadrement: organisationnel, didactique, affectif et méthodologique. L'année suivante, nous avons répété l'expérience en apportant quelques corrections au plan d'action initial.

Dans la perspective d'une recherche appliquée de type recherche-action, nous avons cherché des solutions aux problèmes auxquels notre enseignement était de plus en plus confronté. Pour découvrir quels moyens d'intervention étaient les plus efficaces, nous nous sommes efforcés d'évaluer rigoureusement notre démarche. Nous avons donc constitué des groupes expérimentaux et des groupes témoins et nous avons utilisé des instruments de mesure diversifiés. Ces derniers devaient indiquer une différence significative dans la réussite scolaire des élèves des groupes expérimentaux comparativement à ceux groupes témoins; de constater un changement notable dans certaines attitudes et certains comportements, favorisant une meilleure adaptation aux études collégiales et de remarquer une amélioration sensible des habiletés d'écriture.

L'analyse des données a montré que les élèves des groupes expérimentaux ont réussi plus de cours que ceux des groupes témoins, particulièrement en première session: un taux de réussite plus élevé a résulté de leur persévérance. Par contre, l'étude des résultats de la deuxième session, surtout ceux de la cohorte 90, a révélé qu'il n'était pas toujours possible d'accroître la persistance de certains élèves. Enfin, l'étude statistique n'a pas établi une différence significative dans les moyennes générales, indiquant ainsi que leur performance rejoint celle des élèves des groupes témoins qui, comme eux, ont persisté.

Nous avons aussi observé un changement dans certains facteurs mesurés par le TRAC. Après deux sessions, les élèves des groupes expérimentaux qui ont persévéré se perçoivent moins anxieux aux examens et semblent anticiper moins l'échec. De plus, ceux de la cohorte 90 croient moins à la facilité: ils pensent que les élèves qui réussissent fournissent des efforts et consacrent beaucoup de temps à leurs études. Contrairement aux élèves de tous les groupes de l'échantillon élargi, ils semblent s'être mieux adaptés que leurs pairs.

L'analyse des résultats n'a pas permis de constater une progression significative dans les habiletés d'écriture des élèves du groupe expérimental de la cohorte 90, malgré qu'ils pensent que leur participation au programme d'encadrement les a aidés à mieux comprendre un texte difficile, à développer leurs habiletés d'écriture et à rédiger un bon résumé.

Le programme d'encadrement a donc permis de réduire considérablement le taux d'abandon et d'accroître en retour le taux de réussite. Parmi les mesures mises de l'avant, la relation maître-élève vient au premier rang. Comme nous partagions le sentiment que tout élève qui fournit l'effort voulu peut réussir, nous avons su leur communiquer. En tout temps, nous les avons assurés de notre disponibilité et de notre volonté de les aider.

Si nous avons pu accroître la persévérance des élèves, il en fut autrement de leur compétence. Rien n'indique qu'ils ont développé certains savoir-faire, malgré notre intervention dans ce domaine. Cependant, il ne faut pas en conclure que cela est impossible. Notre manque d'expérience dans cette matière, la faible implication de certains intervenants et l'improvisation dont nous avons fait preuve certaines fois sont à considérer.

Nous avons démontré qu'une approche intégrée de l'aide à l'apprentissage pouvait être efficace, mais nous avons aussi souligné les limites d'une telle stratégie. Premièrement, notre programme d'encadrement n'a pas permis d'accroître la persévérance de tous les élèves, malgré tous les efforts que nous avons déployés. Deuxièmement, la réussite semble éphémère puisque l'abandon devient une pratique courante au cours des sessions suivantes. Troisièmement, même si nous pouvons prévoir qu'un plus grand nombre d'élèves des groupes expérimentaux obtiendront leur diplôme, rien pour l'instant nous assure que la différence avec les groupes témoins sera vraiment importante.

Au regard de cette recherche, trop de questions demeurent sans réponse; une relance auprès des élèves des groupes expérimentaux nous semble nécessaire. Elle permettrait de mieux comprendre les facteurs qui agissent sur la persévérance des élèves et d'identifier les raisons de l'augmentation des abandons de cours lorsque les élèves quittent le programme d'encadrement. À plus long terme, il faudrait aussi suivre le cheminement scolaire des élèves des groupes expérimentaux et des groupes témoins afin de déterminer dans quelle proportion les élèves des différents groupes obtiennent leur diplôme, car le taux de diplomation est de loin le meilleur indicateur de performance.

En matière d'aide à l'apprentissage, l'approche intégrée a certes sa place, mais si elle est employée seulement par quelques équipes marginales qui définissent leur intervention dans un monde clos, sans aucune perspective de programme, son efficacité s'en trouve affaiblie. L'aide à l'apprentissage doit être une mesure exceptionnelle, elle doit permettre à certains

élèves qui n'ont pas les préalables exigés par un programme de les acquérir ou à d'autres de compléter une formation de base. Ces préalables pourront être établis seulement si les objectifs d'apprentissage du programme sont connus. Sans cela, chacun pourra imaginer les apprentissages qu'il juge essentiels, mais il ne pourra pas vérifier véritablement l'efficacité de son approche puisque les capacités qu'il veut développer ne correspondent pas nécessairement à celles des autres intervenants du programme.

Dans le cas particulier du programme de sciences humaines sans mathématiques, il faut aussi s'intéresser à la présence de plus en plus grande d'élèves qui manifestent peu d'intérêt pour les disciplines enseignées. Leur nombre est devenu problématique à tel point que cela neutralise souvent les efforts de tout enseignant bien intentionné. Cette situation ne relève plus de l'aide à l'apprentissage au sens où nous l'entendons, mais de l'organisation scolaire des cégeps. Faut-il créer des programmes d'accueil particuliers pour ces élèves? Faut-il revoir les conditions d'admission de certains programmes professionnels au collégial? Faut-il les orienter vers le secteur professionnel au secondaire? Les admettre en sciences humaines n'est certes pas la solution.

Le nouveau programme des sciences humaines a reçu un accueil très favorable tant du milieu collégial que des universités. Il pourra conserver cette crédibilité seulement si les collèges se préoccupent vraiment de la situation que nous avons décrite. Malgré son apport modeste, cette recherche a démontré qu'il est possible d'intervenir efficacement. Cependant, l'ampleur du problème dépasse les possibilités d'un groupe de travail comme le nôtre et exige une action plus globale.

BIBLIOGRAPHIE

BARBEAU, Denise (1991), «Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires», dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 5 no 1, p. 17-21.

BARIL, André et DAOUST, Jean-Yves (1989), *Aide aux étudiants dans leur chemine ment scolaire: problématique et résultats de recherche*, Joliette, cégep Joliette-De Lanaudière.

BISSONNETTE, Robert (1989), *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I,* Montréal, cégep de Maisonneuve.

BLOOM, Benjamin (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Fernand Nathan.

BLOUIN, Yves et al. (1987), *Éduquer à la réussite en mathématiques. Fondements théoriques et résultats d'une recherche*, Québec, cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Yves (1989), «L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90», *Pédagogie collégiale*, vol. 2 no 4, p. 25-31.

BOURQUE, Guy (1990), «L'aide à la réussite: les effets d'une intervention cognitive-comportementale», dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 4 no 1, p. 15-20.

BRIAND, Jean-Marie (1987), *Système de dépistage et projets d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*, 3 tomes, Rimouski, cégep de Rimouski.

CÉGEP DE SHERBROOKE et CÉGEP DE BOIS-DE-BOULOGNE (1989), *L'aide à l'appren tissage, un pas de plus vers l'action*, Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, 2-3 mars.

COMTE, Paul et MICHAUD, Gérald (1989), *Le «MASTERY LEARNING»: une voie pour l'apprentissage et la réussite*, Lasalle, cégep André-Laurendeau.

CONSEIL DES COLLÈGES (1989), *Compte rendu de la journée d'étude tenue à Montréal le 27 janvier 1989 sur «La réussite, les échecs et les abandons au collégial»*, Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1989), *L'harmonisation du secondaire et du collégial*, rapport 1988-89 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988), *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989), *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants*, Québec.

D'HAINAUT, Louis (1990), «Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale», dans *Pédagogie collégiale*, Vol.3 no 3, p. 33-43.

DE KETELE, Jean-Marie (1990), «Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite», dans *Vie pédagogique*, no 66, p. 4-8.

DESHAIES, Pierre (1989), *L'intervention auprès des étudiants de sciences humaines sans mathématiques*, Shawinigan, cégep de Shawinigan.

DÉSILETS, Jean et ROY, Daniel (1988), «L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage: un programme à l'avenir prometteur», dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 1 no 4, p. 19-23.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1989), *Statistiques et indicateurs: regard sur le collégial*, Québec, Gouvernement du Québec.

DUCHARME, Robert (1989), *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants, problématique et interventions*, Montréal, Fédération des cégeps.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette (1981), *Motiver des étudiants: une intervention clinique?*, Montréal, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, Université de Montréal.

DURANLEAU, I., BOURDEAU-LAVOIE, M., PELLETIER, V. (1991), *Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage*, Sherbrooke, cégep de Sherbrooke.

FALARDEAU, Isabelle, LAROSE, Simon, ROY, Roland (1988), *Intégration aux études collégiales, analyse de facteurs liés au rendement scolaire*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy.

FALARDEAU, Isabelle, LAROSE Simon et ROY, Roland (1990), *Test de réactions et d'adaptation au collégial, manuel théorique et guide d'utilisation*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1989), *Le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants*, Montréal, Commission des affaires pédagogiques.

FILION, Normand (1985), *L'évolution des orientations et le cheminement scolaire des étudiants du cégep Saint-Laurent*, Saint-Laurent, cégep Saint-Laurent.

FRÉCHETTE, Louise (1987), *Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahunstic*, Montréal, cégep Ahunstic.

FRYMIER, Jack et GANSNEDER, Bruce (1989), «The Phi Delta Kappa Study of Students at Risk», *Phi Delta Kappan*, Vol. 71 no 2, p. 142-146.

GIGUÈRE, Hélène (1985), *Les classes stables au cégep*, Québec, Conseil des collèges.

GRIFFITH, M., JACOBS, B., WILSON, S., DASHIELL, M. (1988), «Changing de Model: Working with Underprepared Students», *Community/Junior College Quaterly*, Vol. 12, p. 287-303.

GROUPE DÉMARCHES (1987-88), *Programme de développement de la pensée formelle. Tome 1: fondements théoriques, tome 2: approche pédagogique et tome 3: rapport final*, Québec, cégep de Limoilou.

HOULE, Roland (1989), *Recherche-action sur les étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture*, Thetford Mines, cégep de la région de l'amiante.

HUBERMAN, Michael (dir.) (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires, les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, Neuchatel-Paris, Delachaux & Niestle.

LACOUR-BROSSARD, Louise et al. (1987), *Expérience d'encadrement pédagogique auprès d'un groupe d'étudiants de première session du programme Sciences humaines, sans mathématiques*, Longueil, Département de géographie-histoire-politique, cégep Édouard-Montpetit.

LACOUR-BROSSARD, Louise (1986), «Les étudiants en sciences humaines», dans *Recherches sociographiques*, Vol. XXVII, 3, p. 440-466.

LANGEVIN, Louise (1989), *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action: inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Montréal, cégep de Bois-de-Boulogne.

LAROSE, Simon et ROY, Roland (1990), «L'aide à l'apprentissage du dépistage à l'intervention», dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 3 no 3, p.17-24.

LAROSE, Simon et ROY, Roland (1991), *Intégration aux études collégiales. Évaluation quantitative du programme expérimenté à l'automne 1989*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy.

LATRAVERSE, Paul (1987), *Une problématique en milieu collégial: repérer et aider les étudiants en difficulté d'apprentissage*, Shawinigan, cégep de Sawinigan.

LAVOIE, Hélène (1987), *Les échecs et les abandons au collégial*, Québec, DGEC.

LEGENDRE, Renald (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.

LÉON, Antoine (1977), *Manuel de psychologie expérimentale*, Paris, Presses Universitaires de France.

LEVESQUE, Mireille et PAGEAU, Danielle, *La persévérance aux études: le choix des collégiennes et des collégiens dans les années 80*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

LEVESQUE, Mireille (1991), «L'évolution de l'effectif étudiant du collégial au cours des années 80, dans *Pédagogie collégiale*, Vol.4 no 4, p. 23-28.

MAXWELL, Martha (1980), *Improving Student Learning Skills*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

MEIRIEU, Philippe (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

MEIRIEU, Philippe (1985), *L'école mode d'emploi, des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

MOFFET, Jean-Denis (1992), *Développer la conscience d'écrire, Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, Rimouski, cégep de Rimouski.

PELLETIER, Jacques (1990), *Formation intellectuelle de base et habiletés d'écriture. Une séquence d'habiletés d'écriture en neuf étapes*, Sherbrooke, cégep de Sherbrooke.

PROULX, Jean (1989), *Aide à l'apprentissage: un modèle systémique d'intervention*, tome 1, Trois-Rivières, cégep de Trois-Rivières.

ROUECHE, John E., SNOW Jerry J. (1977), *Overcoming Learning Problems*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

ROY, Daniel (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, cégep de Rimouski.

TERRILL, Ronald (1988), *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, SRAM.

TERRILL, Ronald (1989), *Examen comparatif des profils de réussite des cohortes étudiantes antérieures et suggestions pour le système de dépistage*, Montréal, SRAM.

THIBAULT, Jean-Claude (1991), «L'amélioration des habiletés méthodologiques fondamentales et la concertation pédagogique», *Étudier au collégial: une réalité diversifiée*, Actes du 11e colloque de l'Association de pédagogie collégiale.

TORKIA-LAGACÉ, Mirette (1981), *La pensée formelle chez les étudiants de collège I: objectif ou réalité?*, Québec, cégep de Limoilou.

TURCOTTE, André G. (1990), «D.E.C. et compétence langagière vont-ils de pair?», dans *Ici pédagogie*, cégep de Rosemont, Vol. 4 no 4, p. 22-25.

TURCOTTE, André et al. (1985), L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage, Fédération des cégeps, Commission des affaires pédagogiques.

UPCRAFT, M. Lee, GARDNER, John N., and ass. (1989), *The Freshman Year Experience*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

VALLERAND, Robert J. et al. (1989), *Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)*, Montréal, Laboratoire de Psychologie sociale, Université du Québec à Montréal.

VAN der MAREN, Jean-Marie (1990), *Méthodes de recherche en éducation, EDU 6650-6651*, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal.

VIGNEAULT, Marcel et SAINT-LOUIS, Sylvie (1987), *«Que s'est-il passé?» Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits*, Laval, cégep Montmorency.

ANNEXE 1

GRILLES DE COURS

ANNÉE 1989-90			
Automne		**Hiver**	
601-303	Lecture et analyse	601-407	Littérature française du 20e siècle et francophone
340-101	Pensée et discours	340-201	L'être humain et son milieu
109-029	Randonnée pédestre	109-023	Karaté
330-983	Histoire de la décolonisation et les problèmes du Tiers Monde	330-951	Histoire du Québec
383-921	Introduction à l'économie II	383-920	Introduction à l'économie I
381-900	Origine et évolution de l'homme	381-910	Race et racisme
360-902	Introduction aux principes et techniques d'apprentissage	xxx-xxx	Cours complémentaire au choix

ANNÉE 1990-91			
Automne		**Hiver**	
601-303	Lecture et analyse	601-407	Littérature française du 20e siècle
340-101	Pensée et discours	340-201	L'être humain et son milieu
109-004	Exercice-santé-détente	109-023	Karaté
330-910	Histoire de la civilisation occidentale	330-983	Histoire de la décolonisation et les problèmes du Tiers Monde
320-103	Introduction à la carte du monde	320-311	Le Québec
383-920	Introduction à l'économie I	383-921	Introduction à l'économie II
360-902	Introduction aux principes et techniques d'apprentissage	xxx-xxx	Cours complémentaire au choix

ANNEXE 2

L'INTERPRÉTATION DES FACTEURS DU TRAC

Facteurs	PROFIL DE RÉUSSITE	PROFIL D'ÉCHEC
	LES FACTEURS D'ANXIÉTÉ	
RA	Vous éprouvez peu de réactions d'anxiété avant, pendant et après les examens.	Avant, pendant et après l'examen, vous éprouvez des réactions physiologiques telles que nervosité, transpiration, augmentation des battements cardiaques et aussi des réactions psychologiques telles que perte d'attention, pensées et sentiments négatifs. Ces signes d'anxiété peuvent vous empêcher de donner un bon rendement à l'examen si le facteur suivant est aussi élevé.
AE	Vous n'anticipez pas l'échec. Vous êtes habituellement confiant-e de réussir un examen.	Lors des examens, vous entretenez des pensées négatives face à l'avenir («je n'aurai pas mon DEC», «je n'aurai pas une bonne moyenne») ou vous pensez aux conséquences négatives de l'échec («je serai obligé-e de reprendre le cours»). Vous avez peur de l'échec. Ce discours intérieur et les sentiments qui l'accompagnent nuisent à votre rendement scolaire.
	LES STRATÉGIES D'ÉTUDE	
PE	Vous vous préparez aux examens en étudiant habituellement la matière au complet et en vous gardant du temps pour la réviser.	Vous étudiez rarement la matière au complet et vous ne gardez pas de temps pour la réviser avant l'examen. Vous avez le sentiment de ne pas démêler la matière. Cette stratégie nuit à votre rendement scolaire, même si vous demandez l'aide du professeur.
RP	Vous n'hésitez pas à recourir au professeur si vous avez des difficultés à comprendre la matière.	Vous n'osez pas poser des questions en classe. Vous hésitez à demander au professeur de reprendre ses explications si vous n'avez pas saisi. Lorsque vous éprouvez des difficultés, vous préférez ne pas aller voir le professeur. Vous essayez de vous en sortir par vous-même. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.
QA	Vous avez une bonne qualité d'attention. Vous essayez de résoudre un problème difficile avant de regarder la solution ou de passer à un autre. Vous gardez votre attention au travail pendant de longues périodes.	Habituellement, devant un problème difficile, vous regardez la réponse avant de tenter de résoudre l'énoncé ou vous passez immédiatement au problème suivant. Durant les périodes d'étude, vous avez tendance à prendre souvent des pauses et/ou à penser à autre chose. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.
E	Vous avez une bonne capacité d'entraide. Vous savez obtenir la collaboration des autres élèves pour obtenir une explication ou pour étudier.	Vous hésitez à demander une explication à un-e autre étudiant-e. Vous ne réussissez pas facilement à trouver de l'aide pour étudier. Vous n'avez pas un réseau d'étudiant-e-s qui pourraient vous dépanner. Vous travaillez seul-e. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.
	LES CROYANCES SCOLAIRES	
CF	Vous ne croyez pas à la facilité. Vous croyez que ceux et celles qui excellent fournissent des efforts et consacrent du temps à leurs études pour réussir.	Vous croyez que ceux et celles qui excellent ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts. Vous croyez qu'il suffit de relire ses notes et de faire un peu d'étude avant l'examen. Cette croyance peut nuire à votre rendement scolaire.
CM	Vous croyez que l'effort et les méthodes de travail sont aussi importants que les aptitudes pour réussir.	Vous croyez que l'effort et les méthodes de travail comptent moins que les aptitudes. Vous croyez que si vous avez les aptitudes vous devriez réussir sans efforts. Cette croyance peut nuire à votre rendement scolaire.
	LA MOTIVATION	
PAE	Vous accordez la priorité à vos études. Vous consacrez beaucoup de temps et d'énergie à vos études. Vous êtes prêt-e à renoncer à vos activités préférées pour obtenir de bons résultats scolaires.	Vous n'êtes pas prêt-e à bûcher et à renoncer à vos activités préférées (sports, sorties, hobbies, etc...) pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. Cette attitude peut nuire à votre rendement scolaire.

SOURCE: FALARDEAU, Isabelle LAROSE, Simon et ROY, Roland (1990), *Test de réaction et d'adaptation au collégial, manuel théorique*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, p. 6.

ANNEXE 3

SONDAGE AUPRÈS DES ÉLÈVES PARTICIPANT AU PROJET AZIMUT
Cohorte 1989

Nous présentons ci-dessous une série d'énoncés avec lesquels tu peux être plus ou moins en accord. A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indique ton degré d'accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à droite des énoncés. Nous te prions de répondre honnêtement. L'échelle de sept points s'interprète comme suit:

Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Tout à fait

	Encercle						
Les différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées par les professeurs du projet Azimut m'ont aidé(e):	Pas du tout						Tout à fait
1. à mieux comprendre la matière	1	2	3	4	5	6	7
2. à mieux me préparer aux examens	1	2	3	4	5	6	7
3. à obtenir de meilleurs résultats	1	2	3	4	5	6	7
Le projet Azimut m'a aidé(e):							
4. à mieux planifier mes activités scolaires	1	2	3	4	5	6	7
5. à améliorer ma façon de prendre des notes	1	2	3	4	5	6	7
6. à mieux comprendre un texte difficile	1	2	3	4	5	6	7
7. à développer mes habiletés d'écriture	1	2	3	4	5	6	7
8. à rédiger un bon résumé	1	2	3	4	5	6	7

	Encercle						
Les rencontres avec mon tuteur m'ont aidé(e):	Pas du tout						Tout à fait
9. à mieux connaître mes points forts et mes points faibles	1	2	3	4	5	6	7
10. à fournir plus d'efforts	1	2	3	4	5	6	7
11. à mieux faire face aux différents stress	1	2	3	4	5	6	7
Le fait d'être avec les mêmes étudiants pour tous les cours m'a aidé(e):							
12. à trouver de l'aide auprès de mes collègues	1	2	3	4	5	6	7
13. à me sentir plus à l'aise au cégep	1	2	3	4	5	6	7
Les ateliers libres m'ont aidé(e):							
14. à mieux comprendre le régime pédagogique	1	2	3	4	5	6	7
15. à préciser mon choix d'orientation	1	2	3	4	5	6	7
16. à identifier certaines difficultés personnelles	1	2	3	4	5	6	7
Ma participation à la journée d'accueil avant le début des cours:							
17. m'a aidé(e) à mieux comprendre les objectifs du projet Azimut	1	2	3	4	5	6	7
18. m'a encouragé(e) à entreprendre mes études collégiales	1	2	3	4	5	6	7
19. m'a permis de me familiariser avec les lieux	1	2	3	4	5	6	7

Il est important que des personnes ressources autres que les professeurs soient disponibles dans ce projet:	Encercle Pas du tout						Tout à fait
20. aide pédagogique individuel	1	2	3	4	5	6	7
21. conseiller en orientation	1	2	3	4	5	6	7
22. psychologue	1	2	3	4	5	6	7
Autres aspects du projet:							
23. mes professeurs étaient disponibles quand j'en avais besoin.	1	2	3	4	5	6	7
24 aujourd'hui, je suis plus confiant-(e) de réussir mes études collégiales	1	2	3	4	5	6	7
25. tout au long de l'année, j'ai apprécié le soutien des professeurs et des professionnels(les)	1	2	3	4	5	6	7
26. je me suis fait rapidement de nouveaux amis	1	2	3	4	5	6	7
27. maintenant, j'ai une meilleure idée de ce que je veux faire dans la vie	1	2	3	4	5	6	7
28. les évaluations de mi-session m'ont incité(e) à faire un effort supplémentaire dans les matières où j'éprouvais certaines difficultés	1	2	3	4	5	6	7
29. la grille-horaire du projet Azimut a facilité mon apprentissage	1	2	3	4	5	6	7

		Encercle						
		Pas du tout						Tout à fait
30.	il devrait y avoir plus d'activités parascolaires comme la randonnée pédestre ou la sortie au théâtre	1	2	3	4	5	6	7
31.	le fait d'avoir les mêmes professeurs aux deux sessions a certainement facilité mon apprentissage	1	2	3	4	5	6	7
32.	je recommanderais à un ami ou à une amie de s'inscrire au projet Azimut l'an prochain.	1	2	3	4	5	6	7

SONDAGE AUPRÈS DES ÉLÈVES PARTICIPANT AU PROJET AZIMUT
Cohorte 90

Nous présentons ci-dessous une série d'énoncés avec lesquels tu peux être plus ou moins en accord. A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indique ton degré d'accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à droite des énoncés. Nous te prions de répondre honnêtement. L'échelle de sept points s'interprète comme suit:

Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Tout à fait

Encercle

Les différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées par les professeurs du projet Azimut m'ont aidé(e):	Pas du tout						Tout à fait
1. à mieux comprendre la matière	1	2	3	4	5	6	7
2. à mieux me préparer aux examens	1	2	3	4	5	6	7
3. à obtenir de meilleurs résultats	1	2	3	4	5	6	7
Le projet Azimut m'a aidé(e):							
4. à mieux planifier mes activités scolaires	1	2	3	4	5	6	7
5. à mieux comprendre un texte difficile	1	2	3	4	5	6	7
6. à développer mes habiletés d'écriture	1	2	3	4	5	6	7
7. à rédiger un bon résumé	1	2	3	4	5	6	7
8. à répondre correctememt à une question complexe	1	2	3	4	5	6	7

	Encercle						
	Pas du tout						Tout à fait
9. à réaliser toutes les étapes d'un travail de recherche	1	2	3	4	5	6	7
10. à rédiger une dissertation en respectant les règles de l'art	1	2	3	4	5	6	7
Les rencontres avec mon tuteur m'ont aidé(e):							
11. à mieux connaître mes points forts et mes points faibles	1	2	3	4	5	6	7
12. à fournir plus d'efforts	1	2	3	4	5	6	7
13. à mieux faire face aux différents stress	1	2	3	4	5	6	7
Le fait d'être avec les mêmes étudiants pour tous les cours m'a aidé(e):							
14. à trouver de l'aide auprès de mes collègues	1	2	3	4	5	6	7
15. à me sentir plus à l'aise au cégep	1	2	3	4	5	6	7
16. à mieux me concentrer sur mes études	1	2	3	4	5	6	7
Ma participation à la journée d'accueil avant le début des cours:							
17. m'a aidé(e) à mieux comprendre les objectifs du projet Azimut	1	2	3	4	5	6	7
18. m'a encouragé(e) à entreprendre mes études collégiales	1	2	3	4	5	6	7
19. m'a permis de me familiariser avec les lieux	1	2	3	4	5	6	7

		Encercle						
Il serait souhaitable que les personnes ressources suivantes interviennent davantage dans ce projet:		Pas du tout						Tout à fait
20.	aide pédagogique individuel	1	2	3	4	5	6	7
21.	conseiller en orientation	1	2	3	4	5	6	7
22.	psychologue	1	2	3	4	5	6	7
Autres aspects du projet:								
23.	les ateliers libres m'ont fourni(e) une information pertinente concernant certains problèmes non académiques (stress aux examens, choix de carrière)	1	2	3	4	5	6	7
24.	il m'apparaît souhaitable qu'un tel projet poursuivre ses activités l'an prochain	1	2	3	4	5	6	7
25.	le cours de techniques d'apprentissage m'a aidé à mieux réussir mes autres cours	1	2	3	4	5	6	7
26.	mes professeurs étaient disponibles quand j'en avais besoin	1	2	3	4	5	6	7
27.	aujourd'hui, je suis plus confiant-(e) de réussir mes études collégiales	1	2	3	4	5	6	7
28.	tout au long de l'année, j'ai apprécié le soutien des professeurs	1	2	3	4	5	6	7
29.	je me suis fait rapidement de nouveaux amis	1	2	3	4	5	6	7
30.	maintenant, j'ai une meilleure idée de ce que le veux faire dans la vie	1	2	3	4	5	6	7

		Encercle						
		Pas du tout						Tout à fait
31.	les évaluations de mi-session m'ont incité(e) à faire un effort supplémentaire dans les matières où j'éprouvais certaines difficultés	1	2	3	4	5	6	7
32.	la grille-horaire du projet Azimut a facilité mon apprentissage	1	2	3	4	5	6	7
33.	les activités parascolaires comme le Forum intercollégial devraient être plus souvent intégrées aux activités pédagogiques des cours	1	2	3	4	5	6	7
34.	il devrait y avoir plus d'activités parascolaires comme la randonnée pédestre ou la visite au musée	1	2	3	4	5	6	7
35.	le fait d'avoir les mêmes professeurs aux deux sessions a certainement facilité mon apprentissage	1	2	3	4	5	6	7
36.	je recommanderais à un ami ou à une amie de s'inscrire au projet Azimut l'an prochain	1	2	3	4	5	6	7

ANNEXE 4

UNE SÉQUENCE D'HABILETÉS D'ÉCRITURE

LES HABILETÉS D'ÉCRITURE ÉLÉMENTAIRES

- **Étape 1:** faire régulièrement des phrases correctes.
- **Étape 2:** traiter les sources d'une responsable et exacte.
- **Étape 3:** savoir dégager le plan d'un texte lu et construire le plan d'un texte à produire.
- **Étape 4:** savoir dégager la structure des paragraphes lus et structurer correctement les paragraphes que l'on produit.
- **Étape 5:** savoir rédiger correctement des introductions et des conclusions, et savoir produire une structure explicite des étapes du développement.

DES HABILETÉS D'ÉCRITURE ÉLABORÉES

- **Étape 6:** produire un résumé de texte long (5 à 10 pages).
- **Étape 7:** produire des réponses écrites à des questions complexes.
- **Étape 8:** produire une dissertation sans recherche.
- **Étape 9:** produire une dissertation avec recherche intégrant de deux à quatre sources.

SOURCE: PELLETIER, Jacques (1990), *Formation intellectuelle de base et habiletés d'écriture, Une séquence d'habiletés en neuf étapes*, Sherbrooke, cégep de Sherbrooke, p. 8-9.

ANNEXE 5

LES DEUX TESTS D'ÉCRITURE

TEST 1 (septembre 1990)

Question:

Décrivez les trois aspects qui vous ont déplu davantage dans les cours de géographie que vous avez déjà suivis; expliquez les trois facteurs que vous aimeriez retrouver dans un cours de géographie pour qu'il vous plaise davantage.

Objectifs:

1. Nous voulons identifier les difficultés que vous avez rencontrées dans vos cours de géographie antérieurs et trouver les moyens qui nous permettraient d'améliorer notre enseignement.

2. Cette exercice nous permettra aussi d'évaluer votre capacité à écrire.

Consignes:

1. Il est important de couvrir les 6 aspects de la question.

2. Votre texte doit comporter 150 à 250 mots.

3. La durée du test est d'une heure.

4. Répondez sur les feuilles ci-jointes.

TEST 2 (mai 1991)

Question:

Décrivez les trois aspects qui vous ont déplu davantage dans les cours de sciences humaines que vous avez suivis cette année; expliquez les trois facteurs que vous aimeriez retrouver dans vos prochains cours de sciences humaines pour qu'ils vous plaisent davantage.

Objectifs:

1. Nous voulons identifier les difficultés que vous avez rencontrées dans vos cours de sciences humaines cette année et trouver les moyens qui nous permettraient d'améliorer notre enseignement.

2. Cette exercice nous permettra aussi d'évaluer votre capacité à écrire.

Consignes:

1. Il est important de couvrir les 6 aspects de la question.

2. Votre texte doit comporter 150 à 250 mots.

3. La durée du test est d'une heure.

4. Répondez sur les feuilles ci-jointes.

5. N'oubliez pas d'indiquer votre nom et votre numéro de matricule sur chaque feuille.

ANNEXE 6

LA GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TEXTUELLES

LA STRUCTURE DU TEXTE					
Critères	**Nulle**	**Faible**	**Bonne**	**Très bonne**	**Excel-lente**
1. Nb. d'éléments couverts					
2. Introduction-conclusion					
3. L'ordre d'exposition					
LA STRUCTURE DU PARAGRAPHE					
Critères	**Nulle**	**Faible**	**Bonne**	**Très bonne**	**Excel-lente**
4. Existence de paragraphes					
5. Une idée par paragraphe					
6. La structure xyz					